



GÖTEBORGS UNIVERSITET

"Jag är mer osäker på vad som är ett klockrent MVG i bild"

Skillnader mellan lärarens syn på bedömning i praktiska och teoretiska ämnen

Matilda Forsberg och Lina Ydregården

LAU370

Handledare: Monika Mondor

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: HT10 – 2611 - 028



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Jag är mer osäker på vad som är ett klockrent MVG i bild" – Skillnader mellan lärares syn på bedömning i praktiska och teoretiska ämnen

Författare: Matilda Forsberg och Lina Ydregården

Termin och år: Hösttermin, 2010

Kursansvarig institution: LAU370: Sociologiska institutionen

Handledare: Monika Mondor

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: HT10 – 2611 - 028

Nyckelord: Bedömning, formativ bedömning, skriftliga omdömen, praktiska ämnen, teoretiska ämnen

Sammanfattning:

Syfte är att undersöka vilka likheter och skillnader det finns i lärares syn på bedömning i praktiska respektive teoretiska ämnen. Vi ämnar söka svar på vad lärare i praktiska respektive teoretiska ämnen anser om bedömning i allmänhet, om ämnets karaktär har någon inverkan på bedömningen samt vad de anser om att skriva skriftliga omdömen och vilken betydelse ämnets karaktär har i utformningen av dessa?

Vi har använt oss av en halvstrukturerad kvalitativ intervjumetod då vi ingående ville undersöka vad lärare tänker om bedömning. Metodens form passar för vårt arbete eftersom den innebär att intervjuaren kan anpassa frågorna efter den som blir intervjuad, samt ställa följdfrågor för att få tydliga och utvecklade svar. Denna frihet såg vi som en fördel i vår undersökning då vår förståelse var att utformningen av skolornas arbete med de skriftliga omdömena kan se väldigt olika ut.

Studien visar att det finns både likheter och skillnader i respondenternas bedömningsarbete. Respondenterna tar hänsyn till olika bedömningsaspekter i olika ämnen. Den formativa bedömningen har i större utsträckning slagit rot hos respondenterna i bild och musik medan mer traditionell bedömning, t.ex. summativa provresultat, är vanligare i matematik och svenska. Studien visar även att skriftliga omdömen innebär en stor arbetsbörda för lärare, vilket leder till att omdömena blir förenklade och mer opersonliga.

Eftersom bedömning handlar om att bedöma unika individers kunskaper krävs en professionell allsidig bedömning. Det gäller att vara varsam i bedömningen och noga reflektera över bedömningens syfte samt vilka positiva och negativa konsekvenser den kan leda till. Vi förespråkar med grund i resultat och litteratur en bedömning som främjar elevens utveckling och lärande oavsett ämne, en bedömning som varken har en knäckande effekt eller hindrar den kreativa skapandeprocessen. Med ökat samarbete och gemensam diskussion om bedömning bör vi lärare kunna nå långt.

Förord

Från dag ett har examensarbetet varit en spännande och omtumlande resa som gått i rykande fart. Samarbetet oss emellan har fungerat strålande och vi har kompletterat varandra på ett positivt sätt. Största delen av tiden har vi tillbringat mitt emot varandra framför varsin laptop, vilket har medfört att vi genom arbetets alla faser har fört en dialog om texten, smått som stort. Även om vi har skrivit vissa delar var för sig, anser vi att det slutgiltiga arbetet är en gemensam produkt som bearbetats av oss båda. Det har varit intressant att följa arbetets utveckling och vi känner att undersökningen har gett oss många värdefulla insikter inför vårt kommande yrkesliv som lärare.

Vi vill rikta ett stort tack till alla respondenter som deltagit i vår undersökning. Tack för allt ni bidragit med i vårt arbete. Dessutom vill vi tacka vår handledare Monika Mondor för den värdefulla hjälp och de goda råd vi fått under arbetets gång. Slutligen vill vi tacka varandra för god vänskap, ett gott samarbete och önska oss lycka till i vårt framtida yrkesliv. Tack!

Göteborg, december 2010

Matilda Forsberg och Lina Ydregården

Författarpresentation

Matilda Forsberg:

Matilda har studerat på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet under perioden september 2006 till januari 2011. Hon har läst både inriktning och specialisering inom musikämnet och har behörighet för grundskolan och gymnasiet.

Lina Ydregården:

Lina har studerat på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet under perioden januari 2006 till januari 2011. Hennes inriktningar är bild och form för grundskolan samt svenska för tidigare åldrar. Lina har även läst en specialisering i matematik för tidigare åldrar.

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte och problemformulering	7
1.3 Teoretisk anknytning.....	7
1.4 Översikt	8
2. Bedömning igår och idag.....	9
2.1 Kort om bedömning ur ett historiskt perspektiv	9
2.2 Bedömning i ett nutidsperspektiv.....	9
2.2.1 Summativ bedömning	10
2.2.2 Formativ bedömning	10
3. Styrdokument.....	12
3.1 Betyg och bedömning	12
3.2 Kursplaner för grundskolan.....	12
3.2.1 Bedömningens inriktning i bild.....	12
3.2.2 Bedömningens inriktning i musik	12
3.2.3 Bedömningens inriktning i matematik.....	13
3.2.4 Bedömningens inriktning i svenska.....	13
3.2.5 Kort sammanfattning av de fyra kursplanerna	13
3.2.6 Timplan grundskolan.....	13
4. Bedömning i relation till praktiska och teoretiska ämnen	14
4.1 Olika modeller för bedömning	14
4.2 Bedömning i teoretiska ämnen.....	14
4.3 Bedömning i praktiska ämnen.....	15
5. Skriftliga omdömen	16
5.1 Införande och utformning	16
5.2 Brister i skriftliga omdömen.....	16
5.3 Skriftliga omdömen i praktiska ämnen.....	16
5.4 Lokal pedagogisk planering	17
5.5 Lärares yrkesspråk	17
6. Metod	18
6.1 Val av design och metod.....	18
6.2 Val av respondenter.....	19
6.3 Genomförande	20
6.4 Arbetets tillförlitlighet	21
6.5 Etiska aspekter.....	22
7. Resultat	23
7.1 Bedömning som hjälpmedel för lärare och elever	23
7.2 Mål med stort tolkningsutrymme	23
7.3 Kollegial diskussion om bedömning.....	24
7.4 Engagemang eller provresultat?.....	25
7.5 Skriftliga omdömen ur olika perspektiv.....	26
7.6 Påverkar ämnets karaktär omdömena?	28
8. Diskussion och slutsatser.....	30
8.1 Bedömning i allmänhet.....	30
8.2 Ämneskaraktär och bedömning	32
8.3 Skriftliga omdömen	34
9. Sammanfattning	37

9.2 Slutord.....	39
Käll- och litteraturförteckning.....	40
Bilaga.....	42

Tabellförteckning

Tabell 1 Timplan grundskolan	13
Tabell 2 Respondenter.....	19
Tabell 3 Utbildning	20
Tabell 4 Skriftliga omdömen.....	28

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Politikerna strider om det. Lärare tampas med det. Eleverna drabbas av det.

Vi talar om bedömning - ett av de idag mest diskuterade pedagogiska områdena, enligt Lundahl & Folke-Fichtelius (2010:9). Detta kan vi skriva under på, efter några år på lärarutbildningen. Det har talats om bedömning i olika forum, bland blivande kollegor under verksamhetsförlagd utbildning (vfu) och inte minst i diskussioner med studiekamrater runt fikaborden. Bedömning är något vi som lärare måste förhålla oss till då det ingår i vårt uppdrag att utvärdera elevernas kunskapsutveckling (Skolverket, Lpo 94, 2006, 2.7§). Att bedöma elevers kunskapsutveckling är en stor och komplex del av lärares vardag. Varje elevs kunskaper är unika men ska ändå bedömas utifrån givna mål och betygskriterier. I skolan sker olika typer av bedömning med både negativa och positiva konsekvenser för elevers lärande och självkänsla. "För att vara professionell i bedömningen av elever krävs en medvetenhet om dessa konsekvenser" (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010:9). Vi behöver inte gå längre än till vår egen erfarenhet av olika bedömningssituationer för att förstå författarnas poäng. Vilka konsekvenser bedömningen får beror helt på bedömningens utformning och presentation.

Vi har valt att undersöka bedömning i skolan ur tre aspekter. Den första är vad lärare anser om bedömning i allmänhet. Vad tycker lärarna om bedömning i skolan idag? Finns det på arbetsplatsen en dialog om bedömning? Den andra aspekten är en jämförelse mellan lärares syn på bedömning i praktiska och teoretiska ämnen. Hur påverkar ämnets karaktär bedömningen inom de respektive ämnena? Vilka faktorer vägs in i bedömningen? Den tredje och sista aspekten är lärarnas syn på skriftliga omdömen samt hur ämnets karaktär påverkar arbetet med dessa. Med dessa aspekter som bakgrund har vi formulerat våra frågeställningar.

Utifrån vilka inriktningar vi har studerat i våra respektive utbildningar har vi valt att belysa ämnena bild, matematik, musik och svenska. Vi gör dessutom en ämnesindelning då vi talar om bild och musik som praktiska ämnen, och matematik och svenska som teoretiska. Att ämnen ofta delas in i dessa kategorier ser vi som ett intressant perspektiv att beakta i vår undersökning om bedömning. Intervjuresultatet avser vi att studera som en jämförelse - praktiska mot teoretiska ämnen. Det är inte utan reflektion som vi väljer att använda termerna praktiska respektive teoretiska ämnen. Vår erfarenhet, från utbildningen såväl som vår egen skolgång, är att detta är vedertagna begrepp som används i olika sammanhang och av olika aktörer. Även på skolverkets internetsida¹ delas ämnena in i olika ämnesgrupper och där tillhör matematik och svenska en grupp, medan bild och musik är i en annan. Vi anser att terminologin med praktiska och teoretiska ämnen är problematisk då alla ämnen innehåller både teoretiska och praktiska delar. Valet att ändå använda dessa termer gör vi utifrån vår uppfattning att en ämnesuppdelning som rubriceras med dessa begrepp är vanligt förekommande i många sammanhang.

Tidigare bedömningsforskning, däribland Korp (2010:143ff), visar att lärare tar hänsyn till olika aspekter i olika ämnen. Korp jämför betygsättning mellan yrkesförberedande (praktiska) och studieförberedande (teoretiska) gymnasieprogram, och vi är intresserade av att undersöka

¹ <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1011&skolform=11&infotyp=2&id=11>
Hämtad den 20 december 2010.

om vi kan finna liknande tendenser i lärares bedömning för skolår 6-9. På vilket sätt skiljer sig lärares bedömning åt och vad har de gemensamt?

Sedan juli 2008 är det obligatoriskt att elevernas individuella utvecklingsplaner skall innehålla skriftlig information om elevens utveckling i relation till målen. Enligt grundskoleförordningen ska läraren minst en gång per termin ge eleven ett skriftligt omdöme (Utbildningsdepartementet, 1994, 7 kap. 2§). Då detta moment är ett obligatoriskt och konkret resultat av lärares bedömning, finner vi det naturligt att i vår studie även involvera skriftliga omdömen. Eftersom det är så pass nytt är det dessutom ett relativt outforskat område. Skolverket uttrycker i en utvärderingsrapport att det även i fortsättningen finns anledning att följa utvecklingen av arbetet med skriftliga omdömen, och att studier kan ge värdefull kunskap till ämbeten och myndigheter som har med skolan att göra (2010:35). Vår studie är utförd med ett begränsat antal respondenter och därmed svår att generalisera. Dock ser vi ändå ett värde i undersökningen då resultatet antingen kan bekräfta de mönster som utvärderingar har visat, eller synliggöra förhållanden som inte lyfts fram tidigare.

I skollagen står det att ”utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.” (Utbildningsdepartementet, 2010, 1 kap 9§) Likvärdig utbildning är ett stort begrepp som enligt vår tolkning även inbegriper likvärdig och rättvis bedömning. Eftersom lärare har stor frihet i sitt bedömningsarbete, och mallen för skriftliga omdömen dessutom utformas lokalt för varje enskild skola, kan olika verksamheter ur bedömningssynpunkt skilja sig mycket åt. Det finns enligt förordningen om skriftliga omdömen inga krav på jämförbarhet, men gentemot elever och föräldrar krävs det ändå att omdömena i någon form håller en likvärdig kvalitet (Skolverket, 2010:24). Detta påstående om kvalitet, samt det som skollagen säger om likvärdighet, motiverar till undersökningar och jämförelser på området bedömning och skriftliga omdömen. Vår förhoppning är att denna studie ska vara ett bidrag i en positiv utveckling av skolors bedömningsarbete, till förmån för både elever, lärare och verksamhet. För egen del hoppas vi att arbetet ska öka vår förståelse för bedömning, och att vi därmed blir bättre rustade för det yrkesliv som nu väntar bakom knuten.

1.2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte är att undersöka vad det finns för likheter och skillnader mellan lärares syn på bedömning i praktiska respektive teoretiska ämnen. Vårt syfte leder till följande frågeställningar:

- Vad anser lärare om bedömning i allmänhet?
- På vilket sätt påverkar ämnets karaktär bedömningen av elevens kunskapsutveckling?
- Vad anser lärare om att skriva skriftliga omdömen i allmänhet?
- Vilken betydelse tror lärarna att ämnets karaktär har i utformningen av de skriftliga omdömena?

1.3 Teoretisk anknytning

Vår undersökning har ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk grund. Förgrundsgestalt för denna inriktning är ryssen Lev Vygotskij (1896-1934) och han fokuserar den sociala miljön som betydande för lärandet. Ett uttryck som används som förklaring på hur lärandet går till är ”zone of proximal development”. Inom den här zonen ryms den utveckling som är möjlig för

en människa som befinner sig i en lärande situation (Claesson, 2002:29f). Lindberg (2005:248ff) skriver i boken *Pedagogisk bedömning* om att det finns ett ökat intresse för bland annat sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande idag. Lindberg menar att detta perspektiv på kunskap och lärande även utmanar synen på bedömning. I sociokulturellt förankrade teorier blir formativ bedömning betydelsefull eftersom det handlar om att analysera det situerade lärandet. Genom framåtsyftande bedömning synliggörs för eleven vad som ligger inom ramen för dennes utvecklingszon.

1.4 Översikt

I kapitel 2 skriver vi om bedömning ur både ett historiskt och ett nutida perspektiv. Kapitel 3 beskriver bedömningen i relation till praktiska och teoretiska ämnen. Styrdokument för den pedagogiska verksamheten presenteras i kapitel 4, följt av en redogörelse för skriftliga omdömen i kapitel 5. Kapitel 6 innehåller metodval och därefter presenteras studiens resultat i kapitel 7. I kapitel 8 diskuteras resultat och litteratur. Uppsatsen avslutas med kapitel 9 som sammanfattar viktiga delar av resultat och diskussion.

2. Bedömning igår och idag

Det här kapitlet redogör kort för bedömning ur ett historiskt perspektiv. Därefter följer en skildring av några olika perspektiv på hur bedömningen tar form i Sverige idag. Kapitlet avslutas med en beskrivning av begreppen summativ och formativ bedömning, av vilka det sistnämnda tenderar att få en allt mer framträdande plats i dagens skola.

2.1 Kort om bedömning ur ett historiskt perspektiv

Det första examinationssystemet som brukar anges historiskt sett är det kinesiska, där man redan under 200-talet började använda sig av offentliga skriftliga prov. Detta beskriver Korp (2003:26ff) i sin avhandling *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. De första egentliga examinationssystemen i Västeuropa uppstod dock inte förrän i slutet av 1700-talet. Forsberg & Lindberg har genom Vetenskapsrådet skrivit rapporten *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning* (2010). Rapporten sträcker sig bakåt till början av 1500-talet då det var husbonden och prästen som delade ansvaret för undervisning och därmed kontrollerade vilken kunskap barn och husfolk skulle få. Under 1600- och 1700-talen kom de så kallade husförhören att lagstadgas. Prästen skrev omdömen om var och ens läsförmåga och religionskunskaper som dokumenterades i kyrkoregistren. År 1842 slås det fast i folkskolestadgar att undervisningen i stället ska bedrivas genom skolgång för barnen. Husförhören byts ut mot muntliga läxförhör och eleverna får nu betyg i ordning och uppförande samt i skilda skolämnen (2010:20ff).

I 1900-talets början, skriver Korp (2003:31ff), föds nya tankar om kunskap i samhället, nämligen en tro om att varje individ är given en viss mängd intelligens. Dessa tankar medför även intresse för intelligensmätning och differentiering av individer. I skolan kom detta till uttryck i form av skolmognadsprov för barn (Forsberg & Lindberg, 2010:20ff). Syftet med dessa var att ge vägledning till en individanpassad undervisning, men de fungerade även som ett sorteringsinstrument för så kallade icke skolmogna barn. Vid sekelskiftet införs även ett enhetligt gemensamt betygssystem med bokstäver i en sjugradig betygsskala (2010:28). I samband med etableringen av grund- och gymnasieskolan ersätts detta system med en normrelaterande femgradig sifferskala, vilket sedan kom att följas av dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem i samband med 1994 års läroplansreform. En anledning till det sista bytet var att det normrelaterade betygssystemet ansågs säga mer om rangordning elever emellan, än om deras kunskaper.

I januari år 2006 blir det obligatoriskt med individuella utvecklingsplaner (IUP) i den svenska grundskolan. År 2008 tar utbildningsdepartementet ett nytt beslut om utformningen av IUP. Enligt det nya beslutet ska IUP nu även innehålla skriftliga omdömen om elevers kunskapsutveckling i alla ämnen från skolår 1 (Utbildningsdepartementet, 2008). En ny läroplan² för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, börjar gälla den 1 juli 2011.

2.2 Bedömning i ett nutidsperspektiv

Bedömningen har med samhällets intressen gått från att sortera till att motivera elever, anser Korp (2003:44ff). Att lära sig lära är numera centralt i undervisningen. Enligt Korp (2003:59f) är det främst lärandeteorier som kognitivism och sociokulturell teori, med tyngdpunkt i den sistnämnda, som ligger till grund för den nya kunskaps- och bedömningssyn

² <http://www.skolverket.se/sb/d/468>
Hämtat den 2 januari 2011.

som råder idag. Korp skriver om en ”ny bedömningskultur” där förändringen ligger i frågorna hur, vad och varför man bedömer och av vem bedömningen görs. Vidare tar Korp (2003:55f) upp flera forskare inom området, bland annat Shepard (2000) som beskriver några primära teoretiska och didaktiska förändringar som ligger till grund för den nya bedömningskulturen. I klassrummet fokuserar man i bedömningen både på inlärningsprocess och på resultat. Där är bedömningen en pågående process som är integrerad i undervisningen och används formativt för att främja elevers lärande. Målen är synliggjorda och eleven får aktivt reflektera över sitt eget arbete. Lärarens bedömning fungerar som utvärdering av både undervisningen och elevers lärande. Vidare menar Shepard att det är viktigt att använda sig av en varierad och mångfaldig bedömning som passar för att utvärdera och stimulera lärandet i olika situationer. Den nya bedömningskulturen har alltså inspirerats av vardagsarbetet i klassrummet.

I boken *Pedagogisk bedömning*, diskuterar Lindström (2005:11ff) bedömning som ett sätt att främja elevers utveckling och lärande. Bedömning innebär även att eleven tillsammans med läraren ska reflektera över sitt eget lärande och hur hon kan utvecklas vidare. Vidare belyser Lindström & Lindberg även begreppen summativ och formativ bedömning, där tonvikten läggs vid den formativa bedömningen. Den sker i relation med undervisningen och används för att hjälpa eleven framåt. Läraren måste tydliggöra för eleven vad som förväntas av henne så att bedömningen kan verka som ett redskap för lärande. Vid formativ bedömning står processen i fokus. Kunskap och färdigheter är inte längre det viktigaste, utan tyngdpunkten läggs i stället på bedömning av t.ex. förståelse, kreativitet, dialog och kritiskt tänkande.

Forsberg & Lindberg (2010:8) skriver i sin rapport att bedömningen har fått allt bredare uppmärksamhet än tidigare. Politiskt och nationalekonomiskt har man börjat intressera sig för utbildningens bidrag till att utveckla samhället. Utveckling är utbildningens huvudsyfte, och planering och utvärdering är viktiga grundstenar. Vidare skriver Forsberg & Lindberg (2010:37) att bedömningen på ett övergripande plan har vandrat från det muntliga mot det skriftliga. De menar även att man under en lång tid i skolans verksamhet har använt sig av bedömning i både summativa och formativa syften.

2.2.1 Summativ bedömning

Den summativa bedömningen är en bedömningsform som summerar en individs samlade kunskaper vid ett specifikt tillfälle. Korp (2003:77ff) skriver att summativ bedömning generellt är kopplat till någon form av betygssättning eller rangordning av elevers prestationer. Den summativa bedömningen innehåller alltid något slags värderande moment och kan användas för differentiering (särskiljning) av personer, exempelvis i sökande till en utbildning med ett begränsat antal platser. Den kan även användas för att intyga att en person äger en viss kompetens samt för att certifiera framgångsrikt fullbordade studier.

2.2.2 Formativ bedömning

Formativ bedömning syftar till att följa elevers läroprocesser och stimulera lärandet. I antologin *Bedömning i och av skolan* beskriver Holmgren (2010:179f) formativ bedömning som bedömning *för* lärande. Författaren menar att kärnan i denna form av bedömning är att synliggöra för eleven vad lärandet går ut på så att eleven lär sig att lära. Holmgren (2010:166f) presenterar även Black & Wiliam vars forskning är central när det gäller formativ bedömning. De menar att formativ bedömning är ett bra redskap för elevers kunskapsutveckling, och att elevers deltagande i bedömningsprocessen har en god effekt på lärandet. Även Korp (2003:77ff) skriver om summativ och formativ bedömning och dess olika syften. Hon menar att det som skiljer den formativa från den summativa bedömningen av elevers kunskaper är att, ”den (formativa bedömningen) har ett pedagogiskt syfte och inte används för selektion eller rangordning” (2003:77). Vad Korp belyser här är en betydande

skillnad mellan formativ och summativ bedömning, nämligen att den formativa bedömningen har ett pedagogiskt syfte till skillnad från den summativa bedömningen som i stora drag handlar om att särskilja och rangordna.

3. Styrdokument

Nedan följer ett utdrag ur läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, 2.7§ Bedömning och betyg. Därefter presenteras i korthet riktlinjer för bedömningen i de respektive ämnena. Vi använder oss av samma rubricering som finns i kursplanerna, nämligen *Bedömningens inriktning*. Slutligen presenteras en tabell för ämnenas tidsfördelning i timplanen.

3.1 Betyg och bedömning

I Lpo 94 (Skolverket, 2006), redogörs i 2.7§ om verksamhetens mål och riktlinjer för betyg och bedömning. I mål att sträva mot för betyg och bedömning står det:

Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna (Skolverket, 2006:2.7§).

Detta visar på att skolan skall eftersträva att varje elev lär sig att reflektera över och utvärdera det egna lärandet. Vidare står det i riktlinjer om bedömning att läraren skall:

/.../ utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskaps- utveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen /.../ och vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Skolverket, 2006:2.7§).

Enligt dessa riktlinjer skall läraren muntligt och skriftligt göra en allsidig utvärdering och bedömning av elevens kunskapsutveckling i förhållande till målen som finns i kursplanerna för varje ämne.

3.2 Kursplaner för grundskolan

Kursplanerna³ för grundskolan kompletterar läroplanen samt beskriver syfte och uppbyggnad för varje ämne. I kursplanerna anges mål att uppnå och sträva mot i undervisningen för varje enskilt ämne. De är utformade, så att utrymme finns för lokal och professionell tolkning. I samtliga kursplaner finns dessutom ämnesspecifika betygskriterier och bedömningsgrunder till att stödja lärarens arbete med bedömning. Nedan följer en kort sammanfattning av kursplanernas avsnitt *Bedömningens inriktning* i ämnena bild, musik, matematik och svenska.

3.2.1 Bedömningens inriktning i bild

I bild bedöms elevens förmåga att förstå, tolka, framställa och använda bilder. Kunskandet kommer till uttryck i kreativitet, självständighet och variation i skapandet av bild och form. Bedömningen skall även uppmärksamma elevens förmåga att med bild kommunicera sitt budskap och även förmåga att kritiskt granska och reflektera över bilder. Ytterligare faktorer som vägs in är elevens samarbete och drivkraft i kollektiva skapandeprocesser samt läroprocesser.

3.2.2 Bedömningens inriktning i musik

I musik betonas att musikkunskap utvecklas i samspel mellan musicerande, skapande och tillämpning av grundläggande begrepp inom musikämnet. Därför bedöms både elevens enskilda prestationer i musicerande och förmåga till interaktion och samspel med andra. I

³ <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138>
Hämtad den 21 december 2010.

skapandet bedöms elevens förmåga att på ett personligt sätt använda sig av musik som uttrycksmedel. Viktigt är även att eleven själv kan analysera, ta ansvar och värdera sin egen skapandeprocess.

3.2.3 Bedömningens inriktning i matematik

I matematik är kvaliteter som självständighet, kreativitet, kritiskt tänkande, noggrannhet och färdighet viktiga grunder för bedömningen. Elevens förmåga att använda och utveckla kunskaper i matematik är viktiga liksom förmågan att följa, pröva och förstå matematiska resonemang. Elevens förmåga att uttrycka sitt resonemang muntligt och skriftligt, samt att kunna reflektera över matematikens betydelse och värde för kultur- och samhällsliv, är också viktiga aspekter i bedömningen.

3.2.4 Bedömningens inriktning i svenska

I svenska bedöms elevers förmåga att varierat och med olika språkliga medel uttrycka egna känslor, kunskaper, idéer och åsikter individuellt och i samspel med andra. Viktiga aspekter är även elevens förmåga att medvetet reflektera över sammanhang och förhålla sig kritiskt till litteratur och andra mediala uttrycksmedel. Ytterligare grund för bedömning är förmågan att förstå och självständigt hantera språket i tal och skrift, samt att behärska språket i olika situationer.

3.2.5 Kort sammanfattning av de fyra kursplanerna

Gemensamt för kursplanerna i bild, musik och svenska är att de alla på något sätt innehåller sociala aspekter. Exempel på förekommande uttryck är samarbete, kollektiva skapandeprocesser, tillsammans med andra, samspel och interaktion. I matematik finns däremot inte någon social aspekt med, istället betonas självständighet. I kursplanerna för bild och musik inriktas bedömningen på skapandeprocessen, vilket inte alls belyses av samma grad i kursplanerna för matematik och svenska. Viktigt för alla ämnena är dock att kunna reflektera över kunskap och lärande.

3.2.6 Timplan grundskolan

Timplanen⁴ för de olika ämnena är relevant för vår studie eftersom antalet lektionstimmar påverkar det underlag läraren har att utgå från i sitt arbete med bedömning.

Ämne:	Antal timmar/skolår 1-9:
Bild	230 h
Musik	230 h
Matematik	900 h
Svenska	1490 h

Tabell 1 Timplan grundskolan

Den planerade tiden avser totalt antal lektionstimmar för hela grundskolan från skolår 1-9. Matematik och svenska är kärnämnen och har större plats i den totala timplanen. Bild och musik delar lika på antalet timmar, vilket blir ungefär en sjättedel så många timmar som svenskämnet har.

⁴ <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1011&skolform=11&infotyp=2&id=11>
Hämtad den 20 december 2010.

4. Bedömning i relation till praktiska och teoretiska ämnen

I det här kapitlet redogör vi för olika perspektiv på bedömning i relation till praktiska och teoretiska ämnen. Här presenteras ett begränsat urval litteratur med olika vinklar och perspektiv på bedömning. Vi återkommer senare till dessa texter i diskussionsdelen.

4.1 Olika modeller för bedömning

I boken *Bedömning i och av skolan* jämför Korp (2010:143ff) betygssättningen på fyra olika gymnasieprogram, två yrkesförberedande (praktiska) program och två studieförberedande (teoretiska) program. Eftersom betygssättning är förlängningen av bedömning och skriftliga omdömen, är det intressant att undersöka om det finns paralleller mellan Korps resultat och vår egen undersökning.

Korp (2010:153ff) presenterar tre olika modeller lärare använder sig av i sin betygssättning. Den första är en *kvalitativ modell* som bygger på elevernas måluppfyllelse. Elevernas prestationer värderas endast i förhållande till betygskriterier. I den *kvantitativa modellen* sätter lärare betyg utifrån en sammanfattning av provresultat och betyg på enskilda uppgifter. Elevers resultat jämförs även med gruppens genomsnitt. Kursplaner och betygskriterier refereras endast i liten utsträckning. I en *blandad modell* bestäms betyget utifrån många olika aspekter. Resultatet visade att lärarna använde sig mestadels av den första eller andra modellen, och med olika stort inslag av den tredje. Dock syntes tendenser till att den blandade modellen hade större genomslag bland lärare på de praktiska programmen, medan den kvantitativa modellen dominerar bland lärare på de teoretiska programmen.

På de praktiska programmen ville lärare undvika att sätta IG på elever som är närvarande och gör sitt bästa. Sådana aspekter togs däremot inte hänsyn till inom de teoretiska programmen. Undersökningen visade dock att svensklärare i större utsträckning ser till ordning och närvaro, trots att beteende enligt kursplanen inte ska betygssättas. Matematiklärarna var däremot oeniga i den frågan (Korp, 2010:150f).

4.2 Bedömning i teoretiska ämnen

Materialet *Från planering till skriftliga omdömen Del 1: Matematik och NO* (Sundström, 2009:5ff) innehåller delar av skolinspektionens granskningsrapport *Undervisningen i matematik – utbildningens innehåll och ändamålsenlighet*, 2009:5. Av rapporten framgår att många matematiklärare tycker att kursplanen är svår att förstå, och att den går att tolka på många olika sätt. Granskningen visar att kursplanen endast i liten utsträckning fungerar som styrning och vägledning för lärare. Endast enstaka skolors bedömning och uppföljning är strukturerade i linje med läroplanen. Betygssättningen baseras till stor del på provresultat, trots att läroplanen uttrycker att elevens kunskapsutveckling ska utvärderas allsidigt.

Myndigheten för skolutveckling (2006a:5ff) har tagit fram ett antal ämnesspecifika samtalsguider om kunskap, arbetssätt och bedömning. Materialet grundar sig på Skolverkets omfattande nationella utvärdering av grundskolan, genomförd 2003 (NU 03), och syftet är att de ska vara ett stöd i diskussioner om skolans uppdrag. I samtalsguiden om matematik diskuteras vilka möjligheter en lärare har att göra den allsidiga bedömning som beskrivs i kursplanen, om undervisningen endast består av enskilt arbete i läroboken och traditionella prov. Det fastslås att variation i bedömningsmetoder är en förutsättning för att klara av att bedöma olika aspekter och kvaliteter av elevernas matematikkunskaper. (Myndigheten för skolutveckling, 2006a:50)

I samtalsguiden för svenska presenteras relevanta resultat från NU 03. Enligt utvärderingen bygger bedömningen i svenska i stor utsträckning på mål att uppnå, och inte lika mycket på mål att sträva mot. Vidare undersöktes hur eniga svensklärarna var i sina krav för betyget godkänt, och resultatet visade brister på detta område. Liknande tendenser har även framkommit i Skolverkets kvalitetsgranskningar. Olika syn på vad som krävs för ett visst betyg innebär att bedömningen inte blir likvärdig och rättvis, men det är inget specifikt för just svenskämnet utan ett generellt och allvarligt problem i skolan enligt Skolverket (Myndigheten för skolutveckling, 2006b:46).

4.3 Bedömning i praktiska ämnen

Utmärkande för bedömningsdiskussionen i estetiska ämnen, däribland bild och musik, är att den inte enbart handlar om hur bedömningen ska gå till, utan även om skapande verksamhet bör bedömas överhuvudtaget. Lindström (2005:160) presenterar exempel på både för- och motargument. Bland de som är positivt inställda till bedömning nämner Lindström Arts PROPEL, som är ett amerikanskt, estetiskt inriktat skolprogram för elever i åldern 10-16 år. Forskare inom programmet anser att man ska värdera och bedöma elevers konstnärliga arbete. Tror man att konstarter handlar om tänkande, lärande och utveckling så är det också väsentligt att undersöka vad eleverna har lärt sig. Som motpol till detta nämner Lindström (2005:187f) en studie gjord av Eisner där det framkommer att många anser att man inte bör bedöma barns skapande. Anledningen är att skapandet är något individuellt och personligt som bara upphovsmannen kan värdera. Påtvingade bedömningskriterier är därför onaturligt, och kan dessutom framkalla stress som hämmar eleverna och stör den skapande verksamheten.

Samtalsguiden för bild (Myndigheten för skolutveckling, 2008:53ff) belyser att det bland lärare i estetiska ämnen finns en skepsis till kursplanens uppnåendemål. Man vill inte att kreativiteten och lärandeprocessen ska bli lidande i strävan efter att uppfylla målen.

Krav på en mer likvärdig bedömning av elevernas prestationer får inte leda till att estetiska läroprocesser och att genomföra projekt undviks till förmån för träning inför mätbara och icke-autentiska prov. (Myndighet för skolutveckling, 2008:54)

Citatet visar på kluvenhet där bedömning står i konflikt med målen. Strävan efter likvärdighet kan riskera att bli en strävan efter likhet om undervisningen utgår från allt för snäva mål att uppnå. I stället menar man att lärarna skulle tjäna på att utnyttja strävansmålen i de estetiska ämnena för att stärka läroprocessens betydelse.

I samtalsguiden för musik (Myndighet för skolutveckling, 2007) står det att det nuvarande betygssystemet har inneburit en stor omställning för lärarna, vad gäller bedömning av elevers kunskaper. Målstyrningens fokus ligger på pedagogisk bedömning som blir en del av lärandeprocessen. Bedömningen ska därmed fungera som ett verktyg för elevernas utveckling och lärande. För likvärdig och rättvis bedömning är det viktigt att både lärare, elever och föräldrar involveras i samtalet om målförståelse och bedömning. NU 03 visar att musiklektioner ofta planeras efter elevernas intressen och önskemål. Kurs- och läroplaner kommer ibland i skymundan, vilket innebär att målen inte tolkas och preciseras. I utvärderingen framkommer att många musiklärare är ensamrepresenterade i skolan, och vissa lärare pendlar även mellan flera verksamheter. De hinner då inte fördjupa sina kontakter på någon skola och har därför svårt att involveras i samarbetet med andra ämnen. Vidare upplever musiklärarna även att brist på tid och resurser är också något som hindrar undervisningen och dess utformning (Myndighet för skolutveckling, 2007:40).

5. Skriftliga omdömen

I detta kapitel redogör vi för införandet av skriftliga omdömen. Sedan beskrivs omdömenas utformning samt vilket syfte de tjänar. Därefter följer en redovisning av Skolverkets utvärdering av uppdraget. Slutligen presenteras medel som anses vara en hjälp i arbetet med de skriftliga omdömena.

5.1 Införande och utformning

Enligt en promemoria sammanställd av Utbildningsdepartementet (2008:3ff) har riksdagen beslutat att alla elever, från och med den 1 juli 2008, ska få skriftliga omdömen i samtliga skolämnen minst en gång per termin. Omdömena får vara betygsliknande och dess syfte är att elever, föräldrar och lärare redan från skolstarten skall kunna följa elevens utveckling mot målen i kurs- och läroplaner. Även om de skriftliga omdömena får vara betygsliknande så skiljer de sig mot betygen i flera avseenden. Betygen följer ett nationellt system med krav på insyn och likabehandling, medan mallen för skriftliga omdömen utformas lokalt på varje skola. Betygen har en summativ karaktär, vilket innebär att ett avslutat arbete värderas i efterhand. De skriftliga omdömena kommunicerar däremot elevens utvecklingsmöjligheter under processens gång, och kan därför påverka den fortsatta utvecklingen. Denna bedömning har alltså en formativ karaktär. Informationen i skriftliga omdömen syftar till att stimulera eleven till fortsatt lärande (Utbildningsdepartementet, 2008:5).

I boken *Vägen till skriftliga omdömen* skriver Körling (2009:17ff) om lärares uppdrag att bedöma och kommunicera elevens kunskapsutveckling. Skriftliga omdömen skall fungera som en slags avstämning för hur eleven förhåller sig till de nationella kursmålen. Det är dock varje enskild skolas ansvar att tolka målen och därefter utforma omdömena. Eftersom man har nationella mål anser Körling att det också vore bra med en mall, ett nationellt likvärdigt dokument, för hur skriftliga omdömen kan se ut.

5.2 Brister i skriftliga omdömen.

Enligt rapporten *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner – En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen* (Skolverket, 2010) finns det brister i skolornas formulering och sakinnehåll i de skriftliga omdömena. Det är rektorns ansvar att se till att utformningen av de skriftliga omdömena följer i linje med bestämmelserna så att de utesluter värderande ord och beskrivningar av elevens personliga egenskaper. Utvärderingen visar även att lärare i praktiska ämnen menar att omdömen som formuleras utifrån ett bristfälligt underlag riskerar att bli stereotypa och högt standardiserade. Detta skulle underminera omdömenas tänkta funktion som individuella beskrivningar av elevernas utveckling (Skolverket, 2010:24). I en intervju säger Mardones Larsson (Ström, 2010) att lärare oftare skriver omdömen i engelska, matematik, SO och svenska, medan det ibland saknas för bild, musik och slöjd. Hon menar att lärare ännu inte har tillräcklig kunskap om bedömning i form av skriftliga omdömen. Som en hjälp till lärare och rektorers arbete med skriftliga omdömen finns stödmaterialet *IUP – processen, arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* (Skolverket, 2009).

5.3 Skriftliga omdömen i praktiska ämnen

I materialet *Från planering till skriftliga omdömen Del 2: Praktiskt- estetiska ämnen* belyser Moreau & Wretman (2010:5) uppdraget om skriftliga omdömen utifrån de lärares perspektiv som undervisar i bland annat bild och musik. De poängterar vikten av att skolor avsätter tid för diskussioner kring förhållandet mellan de nationella målen och den lokala pedagogiska planeringen, vars syfte är att öka bedömningens likvärdighet. Författarna har upptäckt att det

inte alltid avsätts lika mycket tid för detta i de praktiska ämnena, vilket är ett bekymmer med tanke på att elevens utveckling ska beskrivas utifrån alla ämnen. Ytterligare en aspekt av situationen för just dessa lärare är den tunga arbetsbördan. Ämnena har inget stort utrymme i timplanen, men omfattar alla elever. Det kan i praktiken innebära att en lärare ska ge skriftliga omdömen åt flera hundra elever i ett och samma ämne, och formen för dessa bör därför göras så att arbetsbördan inte blir tyngre än vad som är rimligt. En matris där man sätter ett kryss vid den beskrivning som bäst stämmer in på eleven, är ett exempel på ett fullt tillräckligt omdöme, menar Moreau (2010:48ff).

Kraven på dokumentation och bedömning är lika för teoretiska såväl som praktiska ämnen. Därför måste alla lärare få lika mycket fortbildning så att de har möjlighet att utveckla nödvändig ämnesspecifik kompetens. Trots att ämnena är likvärdiga menar Wretman (2010:33ff) att det är vanligt att man inte tar hänsyn till de praktiska ämnenas särart. Exempelvis får lärare i praktiska ämnen ibland ta del av fortbildningen för teoretiska ämnen, vilket inte möter dessa lärares utbildningsbehov. Diskussioner i arbetslag är visserligen en bra grund för ett gemensamt pedagogiskt språk, men när det gäller kompetensutveckling anser Wretman att det är viktigt att fortbildningen blir ämnesorienterad.

5.4 Lokal pedagogisk planering

Lokala pedagogiska planeringar är tänkta att visa hur undervisningen hänger ihop med kursplanens nationella mål (Moreau, 2009:8ff). Här ska tolkning och konkretisering av de nationella målen kopplas samman med undervisningens innehåll och det som bedöms. Dessa planeringar ska utgöra grunden för skriftliga omdömen. Det är utifrån relationen till målen i de pedagogiska planeringarna som man i ett skriftligt omdöme ska beskriva elevens utveckling. En lokal pedagogisk planering bör innehålla en beskrivning, tolkning och konkretisering av de nationella mål undervisningen inriktas mot.

5.5 Lärares yrkesspråk

I stödmaterialet *IUP – processen, arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* (Skolverket, 2009) poängteras vikten av att lärare diskuterar skolans uppdrag, samt har en gemensam syn på hur mål och kursplaner ska tolkas. Ett gemensamt yrkesspråk bland lärare kan även bidra till att underlätta arbetet med bedömning.

Att planera tillsammans i ett arbetslag eller ämneslag ger möjlighet att utveckla ett gemensamt och professionellt språk för elevernas lärande och för bedömning. Genom att tillsammans tolka och konkretisera de nationella målen underlättas arbetet med att bedöma elevernas kunskaper, vilket också utvecklar bedömarkompetensen så att bedömningen blir mer likvärdig. Gemensamma planeringar är även tidsbesparande eftersom fler lärare kan utgå från samma planering (Skolverket, 2009:12).

Lärares yrkesspråk belyses även i boken *Respekt för läraryrket – Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* av Colnerud & Granström (2009). Viktigt är till exempel att det ges tid och möjlighet att samtala och reflektera tillsammans med kollegor. Att lärare har en gemensam teoretisk bas, samt att de delar modeller och tankestrukturer för praktiken, är betydande för utvecklingen av yrkesspråket. Författarna belyser slutligen värdet av att lärare litar på sin intuition och att de är villiga att inhämta och tillgodogöra sig nya kunskaper (2009:126ff). Körling (2009:12f) beskriver hur bedömning kan bli en vardaglig del i lärarens arbete. För att göra bedömningar behövs kontinuerliga pedagogiska diskussioner. Körling menar att hur läraren kommunicerar sin profession och sin relation till elevernas kunskaper även syns i de skriftliga omdömena. Enligt författaren behöver vi lärare diskutera med varandra hur vi bedömer, vilket syfte bedömningen har, hur den skall utformas och hur den skall gynna eleverna.

6. Metod

Nedan presenteras vårt val av design och metod för studien. Vi redogör sedan för val av respondenter, genomförande, arbetets tillförlitlighet samt diskuterar och problematiserar etiska aspekter och överväganden som varit aktuella för vår undersökning.

6.1 Val av design och metod

Vårt syfte var att studera likheter och skillnader i lärares bedömning i en jämförelse mellan praktiska och teoretiska ämnen. Det som intresserade oss var att ingående undersöka vad några speciellt utvalda lärare i praktiska respektive teoretiska ämnen tänker om bedömning. Vi utgick ifrån Stukát (2005) när vi skulle välja en lämplig metod för vårt arbete. Eftersom vi var intresserade av att djupgående undersöka några utvalda lärares åsikter om bedömning valde vi att basera studien på kvalitativa forskningsintervjuer. Vi valde därför bort observationsmetoden, som är lämplig vid studier av lärares aktion i klassrummet, och enkätmetoden, som passar bättre för kvantitativa och mätbara studier.

Stukát (2005:37f) menar att chansen för att få fram nytt och spännande material ökar ju större spelrum man ger personen som blir intervjuad, men han påminner samtidigt om att jämförbarheten mellan olika intervju svar minskar i samma takt. Intervjuer där den som svarar ges litet spelrum kallas strukturerade intervjuer. De går relativt snabbt att genomföra och är lätta att bearbeta. En nackdel som gjorde att vi valde bort den här metoden är att den inte är flexibel, vilket gör att man går miste om det oförutsedda då man redan vet precis vad man vill ha svar på. Ostrukturerade intervjuer innebär större spelrum, och är enligt Stukát (2005:39) en följsam och anpassningsbar metod där samspelet mellan intervjuaren och den som blir frågad utnyttjas för att ge så fylld information som möjligt. Med ostrukturerade intervjuer kan man komma längre och djupare i sin undersökning. Metoden kan dock ta mycket tid och kräver god förmåga hos den som intervjuar.

Vår intervjuform lutar åt det ostrukturerade då frågorna var öppett ställda utan svarsalternativ eftersom vi ville hålla den öppen för det oförutsedda (Stukát, 2005:39). I en sådan intervju är man fri att anpassa ordningen på frågorna utifrån vad som faller sig naturligt vid varje enskilt intervjutillfälle. Vi formulerade ett frågeschema, vars ordning vi försökte hålla oss till vid samtliga intervjuer. Ostrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren kan ställa följdfrågor, för att få mer tydliga och utvecklade svar, och formulera frågorna efter vem det är som blir intervjuad. Denna frihet såg vi som en fördel i vår undersökning då vår förståelse var att utformningen på skolornas arbete med de skriftliga omdömena kan se väldigt olika ut.

Som komplement till de data som vår intervjustudie resulterade i har vi tagit del av ett antal av respondenternas skriftliga omdömen. Vi kommer av olika orsaker inte att redovisa dessa i sin helhet. Tidsbrist är en anledning till att vi inte har kunnat utveckla dokumentstudien. Dessutom var det insamlade materialet inte tillräckligt omfattande för att kunna visa på likheter och skillnader. Vissa skolor använde dokumentmallar som var under omarbetning, och rektorerna ville därför inte lämna ut omdömen för granskning. Varje enskild skola bestämmer över sin egen utformning av skriftliga omdömen, och styrdokumentens ramar för hur de kan se ut lämnar ett stort tolkningsutrymme. Det får till följd att omdömena till både utseende och innehåll i stor utsträckning kan skilja sig åt från skola till skola, vilket vi även har fått se exempel på i vår undersökning. Av dessa skäl kommer vi endast att presentera en sammanställning över hur formen för skriftliga omdömen ser ut på de skolor där våra respondenter arbetar. Se tabell 4 i resultatkapitlet.

Metoden som vi har valt innebär enligt Stukát (2005:39) att man inte kan lita till jämförbarheten mellan intervjuerna, och vår intention är därför inte att generalisera resultaten på detaljnivå. Däremot ville vi undersöka tendenser till likheter och skillnader, och för den jämförelsen ansåg vi att det var lämpligt att utgå ifrån två praktiska och två teoretiska ämnen. Ett större antal skulle ha resulterat i ett alltför spretigt underlag för en studie av den här storleken. Utifrån de ämnen vi utbildat oss i, valde vi för studien ut de praktiska ämnena bild och musik, och de teoretiska ämnena matematik och svenska. Intervjufrågorna sammanställdes utifrån undersökningens frågeställningar så att respondenternas svar skulle svara mot uppsatsens syfte.

6.2 Val av respondenter

Då vi intresserade oss för en kvalitativ studie gjorde vi ett strategiskt urval av respondenter (Trost, 1997:105ff) och valde inledningsvis ut vilka variabler vi ville ta hänsyn till. Eftersom bedömningen varierar med elevernas ålder ville vi avgränsa oss till att samtliga respondenter skulle undervisa och skriva skriftliga omdömen för elever inom årskurserna 6-9. Däremot ville vi ha en variation i respondenternas egen ålder, vilket troligtvis skulle innebära att de har utbildat sig vid olika tidpunkt och har olika mycket erfarenhet. Även geografiskt sett ville vi ha en spridning, då vår förförståelse är att närliggande skolor i många avseenden kan likna varandra. Bland respondenterna ville vi att hälften skulle undervisa i både praktiska och teoretiska ämnen, och resterande i antingen praktiska eller teoretiska ämnen. Eftersom vi ville se om det även fanns likheter och skillnader däremellan.

Som Stukát (2005:62) skriver så är man vid kvalitativa studier inte lika intresserad av att urvalet ska vara representativt i statistisk mening. Det är vanligt att man vid kvalitativa studier föredrar en variation av uppfattningar framför en stor grupp med många likartade svar. Vi ville ha respondenter med varierande yrkeserfarenhet och ämneskompetens. Med tanke på dessa variabler gjorde vi vårt urval av respondenter utifrån personlig kännedom. Vi fick positiva besked från sex personer som hade den ämneskompetens vi efterfrågade. Tyvärr tackade ingen av de tillfrågade männen ja till att delta i undersökningen, av den anledningen är samtliga respondenter kvinnor. En jämn fördelning mellan kvinnor och män skulle förmodligen ha gett ett annat resultat. Vår erfarenhet är dock att dagens verksamma lärare till största delen är kvinnor, och därför skulle en 50/50-fördelning inte representera verkligheten.

I tabellerna presenteras våra respondenter. *Tabell 2* redogör för respondenternas kön, ålder, antal arbetade år som behörig lärare, vilket/vilka ämnen respondenten undervisar i. Därtill visar *Tabell 3* en sammanställning för vilken utbildning var och en av respondenterna har studerat.

Respondenter:	Kön:	Ålder (avrundat):	Antal år inom läraryrket:	Undervisar i ämnena:
Amanda	Kvinna	25	1/2	Bild
Berit	Kvinna	65	43	Musik
Cecilia	Kvinna	35	7	Matematik
Diana	Kvinna	30	6	Bild och Svenska
Ellen	Kvinna	30	3	Matematik och Musik
Florence	Kvinna	45	17	Musik och Svenska

Tabell 2 Respondenter

Ovan kan vi se att samtliga respondenter är kvinnor med ett åldersspann som rör sig mellan 25-65 år. Medelåldern för vår respondentgrupp är således 38 år. Variationen för antalet år inom läraryrket är stor och sträcker sig från 6 månader till 43 år. Hälften av respondenterna

undervisar i antingen praktiska eller teoretiska ämnen, och hälften är tvåämneslärare med både ett praktiskt och ett teoretiskt ämne.

Respondent:	Utbildning:
Amanda	Lärarprogrammet, bild och slöjd för senare åldrar.
Berit	Högre musiklärarexamen, musikpedagog
Cecilia	Lärarprogrammet, matematik och no 1-7
Diana	Lärarprogrammet, svenska och bild 1-7
Ellen	Lärarprogrammet, musik och matematik för senare åldrar.
Florence	Lärarprogrammet, musik och svenska för högstadiet/gymnasiet.

Tabell 3 Utbildning

Tabell 3 visar att samtliga respondenter har en ämnesspecifik lärarutbildning för grundskolan. Vi har valt att här redovisa respondenternas kompletta ämneskompetens. Dock vill vi poängtera att vi inte har berört bedömning i slöjd och no eftersom undersökningen utgår från ämnen vi själva har studerat.

6.3 Genomförande

Kontakten med våra respondenter fördes via mail eller telefon, där vi informerade om uppsatsen syfte och bokade tid för intervju. I enlighet med Stukát (2005:39) sammanställde vi en frågeguide utifrån våra frågeställningar. Vilken typ av frågor vi skulle ställa, hur dessa skulle formuleras samt i vilken ordning de skulle komma diskuterade vi mycket innan vi kände oss nöjda med innehållet. Vi prövade frågorna på varandra då tiden inte räckte till för en pilotintervju innan vi skulle träffa vår första respondent. Vi lät våra respondenter själva välja plats för intervjun vilket resulterade i att vi i samtliga fall besökte deras respektive arbetsplatser. Innan varje intervju informerade vi respondenterna om undersökningens syfte och garanterade dem anonymitet. Vi bad även om tillåtelse att använda utrustning för ljudupptagning, vilket samtliga gav sitt medgivande till. Trots att inspelning kan innebära en viss nervositet eller spänning ansåg vi att det var mycket viktigt för oss att kunna lyssna igenom intervjuerna upprepade gånger för att inte missa något som är väsentligt för undersökningen.

Vid fyra av intervjuerna satt vi helt avskilt i arbets- eller personalrum, och under två intervjuer satt vi enskilt placerade i ett stort rum, men med en eller flera personer i bakgrunden. Dock satt vi i båda dessa fall placerade utom hörhåll för omgivningen. Huruvida närvaron av personerna i bakgrunden påverkade de två respondenterna är omöjligt att svara på, men ur vår synvinkel anser vi att detta inte var störande för intervjuförloppet. Alla intervjuer genomfördes sammanhängande utan avbrott. Vi inledde intervjuerna med några informativa frågor angående respondentens bakgrund, storlek på dennes elevgrupper samt uppgifter rörande omfattning och tidsåtgång på arbetet med skriftliga omdömen. Den första frågan vi ställde som handlade om respondentens egen åsikt var en väldigt öppen fråga om bedömning. Syftet med en öppen ingång var att respondenterna utan vår styrning skulle få reflektera över vad de upplever som mest relevant, positivt eller negativt. Med några undantag ställde vi frågorna i ungefär samma ordning vid alla intervjuer. Beroende på hur utförliga svar respondenterna gav varierade längden på intervjuerna. Den kortaste intervjun tog ungefär 30 minuter och den längsta runt 50 minuter.

Vi spelade in alla intervjuer, utom en då utrustningen tyvärr inte fungerade. Vid det tillfället förde vi istället extra noga anteckningar både under och precis efter intervjun. Inspelningarna har vi fördelat mellan oss, och transkriberat ordagrant så snart som möjligt efter intervjun för

att undvika feltolkningar och omformuleringar. Texterna har vi sedan läst igenom och analyserat flera gånger för att kunna urskilja mönster av likheter och skillnader mellan de olika intervju svaren.

6.4 Arbetets tillförlitlighet

I en vetenskaplig studie brukar arbetets tillförlitlighet diskuteras utifrån tre begrepp: *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet*. Begreppet *reliabilitet* innebär vilken kvalitet själva mätinstrumentet har, alltså hur tillförlitlig mätningen är (Stukát 2005:125). Reliabiliteten i vår undersökning menar vi framförallt beror på tre huvudsakliga faktorer: undersökningsmetoden, respondenterna och vi som intervjuare. Den kvalitativa intervjumetoden som vi använt oss av, öppnar upp för att ställa spontana följdfrågor och innebär även att man gör en personlig tolkning av respondenternas svar. Dessa två faktorer medför att resultatet troligtvis skulle bli annorlunda vid en upprepad undersökning. Däremot anser vi att liknande tendenser skulle kunna återfinnas. Under intervjuerna har vi strävat efter att inta ett så objektiva perspektiv som möjligt. Vi var noga med att undvika ledande frågor som skulle bekräfta våra eventuella teorier. Total objektivitet inser vi dock är i princip omöjligt då vi känner till våra respondenter sedan tidigare, och har en förförståelse som påverkar vår tolkning av intervjuerna. En okänd intervjuare skulle kanske inte ha dragit samma slutsatser. Vi tror dock att det faktum att vi vid alla tillfällen har varit två intervjuare minskar förekomsten av feltolkningar. Huruvida respondenternas svar är helt sanningsenliga, eller om de uppger de svar de tror att vi söker, kan vi uppenbarligen inte svara på. Dessutom inser vi att våra huvudämnen, bild respektive musik, möjligen kan komma att få mer utrymme i studien då vi har mer erfarenhet inom dessa områden.

För att höja reliabiliteten i vår undersökning hade vi, som tidigare nämnt, för avsikt att även studera insamlad data i form av skriftliga omdömen skrivna av våra respondenter. Det är offentliga handlingar som vi ville undersöka för att se huruvida respondenternas intervju svar stämde överens med vad som stod i dokumenten. På grund av de skriftliga omdömenas svåråtkomlighet, samt tidsbrist, valde vi dock att endast granska ett fåtal omdömen per respondent. Därmed anser vi att de insamlade dokumenten inte ger arbetet en högre reliabilitet, dock är de relevanta till att ge en djupare förståelse för respondenternas svar. Överlag finner vi att reliabiliteten i vår undersökning ändå är förhållandevis hög. Vi tror att samma grundstolpar som vi har funnit, både genom intervjuer och i den litteratur vi tagit del av, skulle kunna återfinnas i liknade undersökningar.

Begreppet *validitet* innebär giltigheten för ett arbete, det vill säga om studien mäter det man avser att mäta (Stukát 2005:125f). När det gäller validiteten i vår undersökning menar vi att vi har undersökt det vi haft för avsikt att undersöka. Under processen har vi gjort nya upptäckter som vi vill lyfta fram i detta sammanhang. Vi har bland annat sett att en del intervjufrågor med fördel skulle kunna omformuleras för att ge mer uttömmande svar. Under intervjuerna hände det att vi fick förklara vad vi menade med uttrycket ämnets/ämnenas karaktär. Formuleringen borde i detta fall ha varit mer konkret. Om ordet karaktär ersattes med innehåll och uppbyggnad, hade svaren möjligen blivit något annorlunda. Det hände även att vissa frågor misstolkades av respondenterna, vilket ledde till att de gav svar på annat än vad som var frågans syfte. Vi ställde då oftast om frågan och förtydligade den för respondenten. Ett annat dilemma som vi blivit medvetna om är, att de olika bedömningsaspekterna hänger tätt samman. Därför kan det vara svårt att särskilja olika begrepp som handlar om bedömning, t.ex. betyg, IUP och skriftliga omdömen. För att undvika missförstånd vid intervjutillfällena har vi, i den mån vi kunnat, försökt vara så tydliga som möjligt när vi ställt en fråga. Därefter har vi även kontrollerat att vi har uppfattat respondentens svar på ett korrekt sätt.

Eftersom vi har använt oss av en kvalitativ intervjumetod med endast ett fåtal respondenter, anser vi att det blir svårt att generalisera studiens resultat. I stället kan begreppet relaterbarhet, som är svagare form av generalisering (Stukát 2005:125f), vara ett mer passande ord som stämmer in på vår undersökning. Vi menar att vi främst är intresserade av att undersöka mönster och variationer av lärares syn på bedömning i teoretiska och praktiska ämnen, inte hur vanligt förekommande dessa uppfattningar är.

6.5 Etiska aspekter

För att säkerställa riktighet och noggrannhet i vetenskaplig forskning, och för att skydda inblandade undersökningspersoner, måste forskaren ta hänsyn till olika etiska aspekter. Stukát (2005:130ff) hänvisar till Humanist- och samhällsvetenskapliga forskningsrådets samling av etikregler som bygger på fyra huvudkrav. Det är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. Nedan kommer vi att kort redogöra för dessa fyra samt beskriva hur vår studie förhåller sig till kraven.

Informationskravet innebär att de av forskningen berörda personer skall informeras om forskningsuppdragets syfte samt att deltagandet är frivilligt och går att avbryta när som helst. Redan vid den första kontakten med våra respondenter berättade vi om syftet med uppsatsen, och vad intervjun skulle handla om. Vi upplyste dem om att deltagandet var frivilligt, och vi utlovade anonymitet både om respektive arbetsplats och deras egen identitet. Via mail informerades respondenterna om att uppsatsen kommer att läggas ut på internet, och var den kommer att finnas tillgänglig utifrån att någon vill läsa den. Med bakgrund av det ovanstående beskrivna anser vi att undersökningen uppfyller informationskravet.

Samtyckeskravet innebär att undersökningens deltagare själva har rätt att bestämma över sin medverkan. I och med att våra respondenter efter att ha blivit informerade om intervjustudien och uppsatsens syfte tackade ja på frågan om att delta i studien, anser vi att samtyckeskravet är uppfyllt. Vid intervjustillfället redogjorde vi ännu en gång för uppsatsens syfte. Eftersom deltagandet är helt frivilligt utgick vi ifrån att respondenten själv är medveten om att det när som helst går att avbryta sin medverkan, eller avstå från att svara på en viss fråga. I efterhand inser vi dock att vi kunde ha varit ännu tydligare på denna punkt, och uttryckligen ha poängterat för respondenterna att det är fritt att när som helst avbryta sin medverkan.

Konfidentialitetskravet innebär att samtliga av undersökningens deltagare skall ges största möjliga konfidentialitet, och personuppgifter skall förvaras så att obehöriga inte kan komma åt dem. Som tidigare nämnts utlovade vi anonymitet till respondenterna. Vi har gett dem fiktiva namn, vars begynnelsebokstäver går i alfabetisk ordning. Under arbetets gång har vi använt dessa nya namn dels för att skydda deltagarnas identitet, men även för att vi för egen del ville avpersonifiera respondenterna för en mer neutral hållning. De dokument som kan innehålla känsliga uppgifter förvaras på en hårddisk dit endast vi själva har tillgång. Respondenternas ålder har vi avrundat till jämna fem-tal, och citat vi använder har vi varsamt gjort om från tal- till skriftspråk. Våra respondenter har blivit individuellt kontaktade för att de skall förbli ovetande om varandra. Det finns ett undantagsfall där två respondenter arbetar på samma skola och på så vis har blivit varse om varandras medverkan. I övrigt anser vi att studien uppfyller konfidentialitetskravet.

Nyttjandekravet innebär att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål, inte för kommersiellt bruk eller i icke-vetenskapliga syften. Vi upplever att vi inte har någon anledning att använda oss av det insamlade materialet i annat syfte än till just forskningsrapporten och därför ser vi inte nyttjandekravet som något problematiskt i vårt fall.

7. Resultat

I detta kapitel redovisas intervjumaterialet som transkriberats och redigerats till lättförståelig skriven text. Utifrån resultaten av intervjuerna har vi delat in kapitlet i sex underrubriker. Dessa är: *Bedömning som hjälpmedel för lärare och elever*, *Mål med stort tolkningsutrymme*, *Kollegial diskussion om bedömning*, *Engagemang eller provresultat?*, *Skrifliga omdömen ur olika perspektiv* samt avslutningsvis *Påverkar ämnets karaktär omdömena?*

7.1 Bedömning som hjälpmedel för lärare och elever

Samtliga sex respondenter har en delad men övervägande positiv uppfattning om bedömning i allmänhet. Av svaren framgår att de anser att det är viktigt med bedömning för att stämma av elevens utveckling, samt att det blir till en hjälp i lärarens arbete med elevens fortsatta lärande. Respondenterna poängterar även att det är viktigt att man talar om bedömning och tydliggör för eleverna vad det är som bedöms. Flera respondenter är även positiva till formativ bedömning, de menar att bedömning kan bidra till att motivera vissa elever i sitt fortsatta lärande. Amanda som undervisar i bild och Cecilia som är matematiklärare, uttrycker sig så här:

Amanda (bi) – För vissa elever så är det en trygghet i att bli bedömda, det är något konkret att ta på. /.../ I majoritet ser jag bedömning som något positivt, att man försöker vända det till att det blir en push istället för något som trycker ner och att man har en öppen dialog med eleverna om bedömning.

Cecilia (ma) – Jag tycker det är jätteviktigt, att eleverna bedöms på ett eller annat sett. /.../ Bedömning kan vara bra att ha som hjälpmedel för oss lärare, då att kan man sätta sig ner och titta på vad eleven kan i matte t.ex., det är ju lätt att bara åren går annars.

Både Amanda och Cecilia betonar att det är viktigt med bedömning. De tar även upp olika aspekter där bedömningen fungerar som ett hjälpmedel för antingen lärare eller elever. Samtidigt menar vissa respondenter att det ibland kan vara svårt att se alla och göra en rättvis bedömning, speciellt om det gäller elever som kämpar men ändå inte når målen. Att det är svårt att göra en rättvis och korrekt bedömning anser främst några av de respondenter som undervisar i de mer praktiska ämnena bild och musik. Flera respondenter oavsett ämne upplever dock att betyg vissa gånger kan ha en knäckande effekt på de elever som inte uppnår målen. Nedan följer citat av Ellen, Diana och Amanda som upplever bedömning på olika sätt, som beskrivits ovan.

Ellen (ma, mu) – Jag tror att bedömningen kan bidra till att få vissa elever mer motiverade. Sen kan nog bedömning vara knäckande för de elever som av någon anledning saknar betyg i många ämnen.

Diana (bi, sv) – Det kan vara jättesvårt ibland att avgöra om det är ett G eller VG. – Ska jag bedöma om du är duktig på att teckna?

Amanda (bi) – Bedömningen kan ibland upplevas som en bestraffning för vissa elever. Då tänker jag på de eleverna som kämpar, men hur de än försöker har de väldigt svårt att nå upp till målen och då kan bedömningen kännas väldigt tung för de eleverna.

7.2 Mål med stort tolkningsutrymme

Den andra frågan handlar om vad respondenterna anser om dagens målrelaterade bedömning och här är svaren ganska spretiga. Dock anser samtliga att det finns både för- och nackdelar. De huvudsakliga fördelar som nämns är att det är bra att ha mål att sträva mot och att det

finns en gemensam grund för undervisningen. Ellen, som har musik och matematik, tycker att det målrelaterade systemet är bättre än det relativa betygssystemet eftersom det blir mer rättvist om alla som är värda det högsta betyget har möjlighet att få det. Amanda uttrycker en annan positiv aspekt med det målrelaterade systemet. Hon menar att det är bra att det finns utrymme för läraren att till viss del kunna göra sin egen tolkning av kursplanerna.

Ellen (ma, mu) – Jämfört med det relativa betygssystemet så är det målrelaterade bättre. /... / Om alla är värda ett MVG, så ska de ha det. Det måste ändå vara mer rättvist.

Amanda (bi) – Jag tycker att det är bra med mål som går att tolka till viss del. Blir det för smalt och tight så finns det inget utrymme för mig som lärare att vara kreativ i hur jag utformar mina lektioner.

En nackdel som några respondenter tar upp med den målrelaterade bedömningen är att kursplanerna och målen kan vara diffusa och svåra att förstå. Främst delas denna uppfattning av respondenter med bild som undervisningsämne. Amanda som undervisar i bild menar att målen, som de är formulerade, lämnar stort utrymme för egen tolkning och därmed kan lärare göra olika bedömning. Vidare menar tvåämnsläraren Diana att det är lättare att förstå målen i svenska än det är i bild.

Diana (bi, sv) – Jag tycker att målen är lite luddiga, ibland önskar man nästan att det konkret skulle stå att: det här ska du göra för att få ett MVG. Det är lättare att förstå målen i svenska än i bild.

7.3 Kollegial diskussion om bedömning

Den tredje frågan rör den kollegiala diskussionen och dess betydelse för respondenterna. Av svaren framkom att majoriteten av respondenterna i någon utsträckning diskuterar på arbetsplatsen om mål och bedömning. Diskussionen förs mest med kollegor inom det egna ämnet, men även över ämnesgränserna. Alla respondenter som diskuterar mål och bedömning säger även att de värdesätter diskussionen mycket. De tycker att det är viktigt och intressant att jämföra uppgifter och betygsgränser och menar att diskussionen är till stor hjälp i det egna bedömningsarbetet.

Amanda (bi) – Jag diskuterar betyg med min kollega som har samma ämne, även om vi inte ingår i samma arbetslag. / ... / Diskussionen tillför massor, om jag inte hade diskuterat de skriftliga omdömena och målen så hade jag känt mig väldigt smal, det är lätt att man fastnar i hur man tänker och när man diskuterar med någon eller med andra så vidgar man sina vyer.

Cecilia (ma) – Ja, det gör vi! Man kan t.ex. sitta ihop med mattelärarna och jämföra så att man gör samma, hur bedömer du här?

En problematik som Ellen påtalar är att hon är ensam på arbetsplatsen om att undervisa i musik. Av denna anledning diskuteras inte bedömning specifikt för musikämnet, vilket Ellen beklagar. Istället diskuterar hon med en kollega i arbetslaget som också är ensam med att undervisa i sitt ämne, och detta fungerar bra. Två av respondenterna diskuterar aldrig bedömning, och orsakerna till detta skiljer sig åt. Berit har arbetat som lärare i drygt 40 år och hon upplever inte något direkt behov av att diskutera.

Berit (mu) – Nej, var och en är unik i detta och får den frihet man vill ha. Det gör ingenting om vi gör olika och det är inga bekymmer. Om vi hade behövt varandras hjälp så hade vi förstås hjälpts åt, men det känns inte som vi behöver det.

Diana, som är relativt nyutexaminerad, är också utan diskussion om mål och bedömning. Hon

berättar att hon hade önskat att det fanns en sådan diskussion, men eftersom hennes kollegor inte är intresserade av att diskutera mål och bedömning så blir det svårt. Trots detta anser Diana att diskussionen är viktig just för att se till att bedömningen inte skiljer sig åt mellan lärare.

Diana (bi, sv) – Nej, vi diskuterar aldrig och det saknar jag för jag tror att vi gör rätt så olika. Dels hur vi jobbar med målen men också hur vi bedömer /... /Det ska ju inte skilja om du har mig eller någon annan lärare, sen behöver man inte göra uppgifterna exakt likadant. /... /Det hade varit jätteintressant att diskutera om varför man sätter ett visst betyg, vilka kriterier har vi.

7.4 Engagemang eller provresultat?

På den fjärde frågan, vilka aspekter respondenterna tar hänsyn till i sin bedömning, råder det både inom de praktiska och teoretiska ämnena tämligen skilda åsikter. Lärarna Amanda och Cecilia menar bestämt att målen att sträva mot och målen att uppnå, som står i kursplanen för varje ämne, är det enda man får ta hänsyn till.

Amanda (bi) – Det är mål att sträva mot, ämneskaraktär och uppbyggnad, och sen är det också mål att uppnå. Egentligen är det bara det som jag får ta hänsyn till.

Flera respondenter som undervisar i antingen bild eller musik, belyser däremot specifika aspekter som de tar hänsyn till i sin bedömning. Viktiga aspekter är t.ex. engagemang, samarbetsförmåga, aktiv närvaro och arbetsprocessen. Berit som undervisar i musik nämner alla dessa aspekter som något hon tar hänsyn till i sin bedömning. Hon tycker även att läxförhör och prov kan vara ett bra sätt för eleven att visa att man har fått med sig innehållet på lektionen.

Berit (mu) – Det är det dagliga arbetet som bedöms. /... / Hur aktiv är du på lektionen? Hur mycket kommer din hand upp? Hur mycket ansvar tar du för dina egna studier? /... / Jag tar även hänsyn till skriftligt prov och läxförhör, för där får eleverna visa att de har fått med sig innehållet. /... / Det sociala påverkar också. Hur eleverna fungerar i gruppen och vad de gör för att det ska bli bättre.

De tre respondenter som undervisar i både ett praktiskt och ett teoretiskt ämne, Diana, Ellen och Florence, fick svara på frågan om de tar hänsyn till olika aspekter i olika ämnen. Alla menar att vad de tar hänsyn till i bedömningen varierar för olika ämnen. Respondenterna i bild och musik belyser dels aspekter som nämnts tidigare, men intressant är att de även pekar på engagemang och närvaro som viktiga faktorer. De menar att närvaro på lektioner är särskilt viktigt eftersom det i de praktiska ämnena handlar mycket om att se och bedöma hela processen. Närvaron blir även viktig på grund av att de har färre timmar med eleverna i ämnena bild och musik. Florence som undervisar i musik och svenska säger även att sociala aspekter och förmågan att samarbeta är viktigare i de praktiska ämnena. Ellen som undervisar i matematik och musik svarade så här: "I musiken är det viktigare med närvaron på lektionerna, för där är det bedömning hela tiden." Bild- och svenskläraren Diana svarade på liknande sätt:

Diana (bi, sv) – Det är viktigt att man ser processen i skolan i bildämnet och att de jobbar självständigt/.../ Man kan nästan helt sakna talang i bild, bara man gör uppgifterna och försöker så får man ändå ett betyg/... /De kan få underkänt om de aldrig slutför en uppgift, eller att de pratar bort lektioner eller inte är närvarande alls.

I matematik och svenska tar respondenterna upp några bedömningsaspekter som skiljer sig från det som framkom i svaren om bild och musik. Samtliga respondenter som undervisar i matematik och svenska belyser framförallt läxförhör och nationella prov som hjälpmedel i

bedömningen, och de påpekar även att betyg inte kan sättas om inte eleven är godkänd på proven. Detta är en direkt skillnad mot vad Ellen och Diana svarade i ovanstående citat, där närvaron och engagemanget spelade en viktig roll i bedömningen för musik och bild. Nedan följer tre respondenters kommentarer om vilka aspekter de tar hänsyn till i bedömningen inom ämnena matematik och svenska.

Cecilia (ma) – Man får dels ta hjälp av det man har jobbat med under den terminen och sen har man även prov och de nationella proven att ta hänsyn till.

Diana (bi, sv) – Däremot om du aldrig får godkänt på proven och inte klarar de här grejerna i svenska, så kan jag inte sätta ett betyg.

Ellen (ma, mu) – Det är inte samma grej i maten för där har man diagnoser och prov att ta hänsyn till, och klarar de inte det så får de extrauppgifter.

På den femte frågan svarade samtliga respondenter som undervisar i ett praktiskt ämne att ämnets karaktär på något sätt påverkar deras syn på bedömning. Cecilia som undervisar i matematik har en helt annan uppfattning. Hon tror inte att ämnets karaktär på något sätt påverkar hennes syn på bedömning. Varför Cecilia har denna åsikt framkommer dock inte i intervjun. Bildläraren Amanda har en egen tanke om vad som styr lärares bedömning, även om hon tror att ämnets karaktär till viss del spelar in. Hon tror att man påverkas mer av sin egen bakgrund och av det man har i bagaget från den egna skoltiden, som exempelvis hur bedömningen uppfattades då. De tre respondenter som undervisar i två ämnen menar alla att de väger in olika saker i olika ämnen. Florence tycker att det är en stor fördel att få undervisa i både ett kärnämne och ett estetiskt ämne. Hon menar att man får en helhetssyn på eleven om man har den i flera ämnen och att det kan underlätta arbetet. Florence: ”Det blir som att samarbeta med mig själv”. Diana och Ellen som också undervisar i två ämnen anger även att de tycker att det är svårare att göra en bedömning i det praktiska ämnet, speciellt om det gäller lite högre betyg. De menar att bedömningen blir mer konkret i det teoretiska ämnet eftersom man där har mer provresultat att utgå ifrån och därför blir det lättare att motivera sin bedömning.

Diana (bi, sv) – Bild är svårare, det är mer konkret i svenska t.ex., vi har gjort de här proven, vi har gjort de här arbetena och redovisat det här... bild är ju i och med att det är ett praktiskt ämne svårare... du borde kunna teckna lite bättre med skuggning. Det är överlag svårare att sätta betyg i bild i och med att man bedömer något som inte är så konkret.

Ellen (ma, mu) – Man har lite olika syn i de ämnena. I matte är det mer konkret vad de ska kunna. Du har de nationella proven, och du måste kunna vissa saker för annars kommer du inte klara nians matte. I musik är bedömningen lite annorlunda. Är du där och gör det du ska, och försöker så sätter jag G på dem.

Sammanfattningsvis kan vi se att respondenterna skiljer sig något åt i sina svar om vilka aspekter de tar hänsyn till i sin bedömning i olika ämnen. Vissa menar att man endast tar hänsyn till målen. Några olika aspekter som dock lyser igenom bland svaren är, att respondenterna i musik och bild värderar närvaro och engagemang högt, medan respondenterna tar mer hänsyn till läxförhör och prov i matematik och svenska. Tvåämnesrespondenterna menar att bedömningen är lättare och mer konkret i det teoretiska ämnet.

7.5 Skriftliga omdömen ur olika perspektiv

På fråga sex, som handlar om hur respondenterna ser på uppdraget att skriva omdömen i sina respektive ämnen, finner respondenterna både för- och nackdelar. En gemensam fördel är

bland annat att det skriftliga omdömet bidrar till att förtydliga för både elev och föräldrar, var eleven ligger och hur den kan fortsätta att utvecklas. Diana påpekar att ett skriftligt omdöme är ett väldigt bra komplement till betygen, men det förutsätter att omdömet är tillräckligt tydligt skrivet (på Dianas skola används i nuläget endast ett kryssystem, vilket är under omarbetning). Bildläraren Amanda och matematikläraren Cecilia beskriver uppdragets olika fördelar så här:

Amanda (bi) – Eleven får konkret information att här ligger jag idag och det här behöver jag göra för att komma vidare, och det tycker jag är jättebra! /.../Det skriftliga omdömet är ett moment till som gör att det blir mer konkret för eleven.

Cecilia (ma) – Det är bra för eleven att se vad de skall kunna, för målkriterierna är ganska svåra att förstå. En fördel är också att föräldrarna kan se hur barnet ligger till. Det blir tydligt!

Även om de intervjuade lärarna kan se tydliga fördelar med de skriftliga omdömena lägger samtliga respondenter stor vikt vid att belysa nackdelarna. Trots att de skriftliga omdömena ser olika ut för alla respondenter – en del sätter kryss, andra klipper och klistrar i dataprogram och någon formulerar helt personliga kommentarer – tar samtliga respondenter ändå upp tidsbrist som en betydande nackdel med skriftliga omdömen. Flertalet respondenter menar att de skriftliga omdömena innebär en stor arbetsbörda och att de skulle vilja ha mer tid för att kunna göra ett bra arbete. De respondenter som har många omdömen att skriva, se *tabell 4* nedan, tycker även att det är svårt att skriva individuella kommentarer för alla elever kring vad de behöver utveckla och hur de ska nå vidare. Florence, Ellen och Amanda ger sin bild av hur arbetet med de skriftliga omdömena fungerar:

Florence (mu, sv) – Jag har inte tid att formulera unika omdömen till alla elever utan har ett system där jag skriver ett omdöme för elever som uppnår målen för G, ett omdöme för VG och ett omdöme för MVG. Dessa använder jag sedan som grundstommar för alla omdömen, och så gör jag tillägg eller ändringar där det behövs./.../ Jag måste ha en strategi för att hinna med alla skriftliga omdömen jag har ansvar för.

Ellen (ma, mu) – Det tar enormt mycket tid! /.../ För de yngre eleverna blir det mer att man skriver ett omdöme och kopierar det till alla eleverna, om det stämmer på dem.

Amanda (bi) – Det är jättesvårt att skriva skriftliga omdömen om alla, det tar mycket tid, det är tankekrävande och sen har jag många elever som jag ska försöka se under en lektionen. /.../ Det svåraste är nog att skriva kommentarer som är individuella, vad eleven behöver utveckla och vilka arbetsuppgifter den kan göra för att nå vidare. /.../Därför har jag ett word-dokument där jag har vissa grundmeningar som passar på många elever. Sen klipper man och klistrar lite.

Gemensamt för de tre är att de har skapat ett eget system som underlättar arbetet med de skriftliga omdömena. Istället för att skriva individuella kommentarer till alla elever har Florence, Ellen och Amanda gjort ett tidssparande system byggt på vissa grundmeningar som passar för många elever. Dessa kompletteras ibland med några personliga ändringar och tillägg. I en tabell på nästa sida kommer vi att redogöra för hur respondenternas arbete med skriftliga omdömen ser ut. Dokumenten som avses i tabellen har vi fått tillgång till i samband med intervjuerna, ett fåtal omdömen från varje respondent. Utifrån de insamlade dokumenten beskriver vi hur de skriftliga omdömena är utformade.

Tabell 4 visar hur många enskilda skriftliga omdömen varje respondent skriver per termin. Den beskriver också i stora drag hur systemet för skriftliga omdömen är utformat hos varje respondent. Tabellen är även en sammanställning av hur mycket tid och arbete respondenterna själva uppskattar att de ägnar åt de skriftliga omdömena per ämne och elev.

Respondent:	Antal skriftliga omdömen/termin (avrundat):	System för skriftliga omdömen:	Tid/ termin avrundat i timmar:	Tid/ skriftligt omdöme:
Amanda (bi)	200	Matris med kommentar efter egenutformad mall i Word-dokument	40 h	12 min
Berit (mu)	90	Skriftligt egenformat personligt omdöme.	45 h	30 min
Cecilia (ma)	160	Betygsliknande kryssystem (åtgärdsprogram)	48 h	18 min
Diana (bi, sv)	145	Betygsliknande kryssystem (ibland kommentar)	7 h (endast kryss)	2 min
Ellen (ma, mu)	250	Skriftlig, egenutformad mall med grundstolpar	55 h	13 min
Florence (mu, sv)	275	Skriftlig, egenutformad mall med grundstolpar	90 h	20 min

Tabell 4 Skriftliga omdömen

Anmärkningsvärt är att det tar över en hel arbetsvecka för alla respondenter, förutom Diana som lägger 7 timmar på att kryssa i var eleverna befinner sig. Musikläraren Berit, som har det minsta antalet omdömen att skriva, har en snittid på 30 minuter per omdöme. Det betyder att hon lägger mest tid av alla respondenter, vilket beror på att hon skriver personliga kommentarer till varje elev. Tidsmässigt ligger Berit dock på ungefär samma nivå som Amanda och Ellen, vilka har nästan dubbelt så många omdömen att klippa och klistra ihop i sina egenutformade Word-dokument. Florence toppar tabellen med både flest omdömen att skriva och längst tid. Hon behöver allt som allt lägga över två arbetsveckor per termin på att skriva och formulera skriftliga omdömen. Sammanfattningsvis kan sägas att modellen med enbart kryss är den mest effektiva, och att formulera unika personliga kommentarer tar längst tid. Däremellan kommer system som bygger på matriser och egenutformade mallar.

7.6 Påverkar ämnets karaktär omdömena?

På den sjunde frågan, om ämnets karaktär påverkar innehåll och formulering i de skriftliga omdömena, råder det bland respondenterna delade meningar. Amanda och Cecilia som är tveksamma till om ämnets karaktär påverkar deras syn på bedömning, tror heller inte att det blir någon skillnad mellan olika ämnen när det gäller omdömenas formulering. Detta menar de främst beror på att de använder sig av matris- eller kryssystem. Tvåämnesrespondenterna Diana, Ellen och Florence tycker sig märka en viss skillnad mellan ämnena i arbetet med skriftliga omdömen. Något som kommer upp är att de lägger mer tid på att formulera omdömen som hör till ämnena matematik och svenska. Respondenterna menar även att det, trots att det tar längre tid, är lättare att skriva omdömen för de teoretiska ämnena. Två bidragande faktorer är att man i de teoretiska ämnena möter eleverna oftare och har mer konkret bedömningsunderlag, i form av exempelvis provresultat.

Ellen (ma, mu) – Jag kan tänka mig att man in i matte skriver mer och längre omdömen. /.../ I matten har jag diagnoser och prov att gå på, det blir nog lite mer konkret.

Florence (mu, sv) – Ja... I musik blir det ett ok omdöme bara eleven är närvarande på lektionerna och gör sitt bästa. Att alla gör sitt bästa i svenska som är ett kärnämne räcker tyvärr inte alltid till för att nå målen. En problematik är att det är väldigt känsligt att få IG i det egna modersmålet /.../Jag lägger mycket mer tid och energi på exempelvis ordval och formulering i omdömet för svenska.

Diana (bi, sv) – Jag tycker att det är svårare i bild, men det kanske beror på att jag är mer osäker på vad som är ett klockrent MVG i bild.

Tvåämnesrespondenterna belyser här samma aspekter som de tidigare nämnt att de tar hänsyn till i sin bedömning. Faktorer som kommer upp är exempelvis betydelsen av diagnoser och provresultat för de teoretiska ämnena samt närvaro och engagemang för de praktiska ämnena.

Sammanfattningsvis finner respondenterna både för- och nackdelar med de skriftliga omdömena. De är eniga om att skriftliga omdömen är ett bra betygskomplement som gör elevens kunskapsutveckling tydlig för både elever och föräldrar. Samtliga respondenter belyser dock att arbetet med de skriftliga omdömena är mycket tidskrävande, vilket man även kan se i *tabell 4* ovan. De respondenter som har många omdömen att skriva har, för att spara tid, utvecklat ett eget system för utformandet av omdömena. Tvåämnesrespondenterna menar även att det är lättare att formulera omdömen för de teoretiska ämnena, eftersom man där har ett mer konkret bedömningsunderlag. Resultatet visar att respondenternas uppfattning om ämneskaraktärens påverkan på bedömningen stämmer överens med vad de anser om förhållandet mellan ämnets karaktär och skriftliga omdömen.

8. Diskussion och slutsatser

Detta kapitel har arbetets syfte som grund, *att undersöka vad det finns för likheter och skillnader mellan lärares bedömning i praktiska respektive teoretiska ämnen*, och bygger på undersökningens fyra frågeställningar. Då vi anser att frågeställning tre och fyra är närbesläktade, och därför gör sig bättre tillsammans, behandlas de i detta kapitel under samma rubrik. Diskussionen delas följaktligen in i tre delar, med början i respondenternas syn på bedömning i allmänhet. Sedan följer diskussion om huruvida ämnets karaktär har någon påverkan på bedömningen. Avslutningsvis diskuteras respondenternas syn på skriftliga omdömen och ämnets eventuella påverkan på omdömenas utformning.

8.1 Bedömning i allmänhet

En övervägande del av respondenterna har en positiv inställning till bedömning i allmänhet. Av svaren framgår att samtliga tycker att bedömning är viktigt, dels för att stämna av elevers utveckling samt att bedömningen blir en hjälp till fortsatt lärande, så kallad formativ bedömning. Enligt Lindberg (2005:248ff) är formativ bedömning betydelsefull inom sociokulturellt förankrade teorier då framåtsyftande bedömning synliggör vad som ligger inom ramen för elevens närmsta utvecklingszon. Av vår undersökning framgår inte vilka lärandeteorier som ligger till grund för respondenternas syn på bedömning. Vi kan dock se tendenser till att en sociokulturell bedömningssyn lyser igenom då flera av respondenterna anser att bedömning har en positiv effekt om den motiverar eleven till fortsatt lärande. På ett liknade sätt skriver Korp (2003:44ff) om en ”ny bedömningskultur” och menar att bedömningen har gått från att sortera till att istället motivera. Enligt Korp (2003:59f) är det främst sociokulturella teorier som är grunden för den nya bedömningssynen där bedömning är en pågående process. Den är integrerad i undervisningen och används formativt för att främja elevers lärande. Flera respondenter belyser även dialogen med eleven om bedömning som en viktig del i undervisningen. Även Lindström (2005:11ff) talar om pedagogisk bedömning, där tonvikten läggs på formativ bedömning. De menar att det är viktigt att bedömningen även innebär att eleven tillsammans med läraren reflekterar över lärande och utveckling. Läraren måste tydliggöra för eleven vad som förväntas av henne så att bedömningen kan verka som ett redskap för lärande. Med resultatet och litteraturen som grund anser vi att formativ bedömning och bedömning för lärande har en central plats i bedömningen idag.

Vi har slagit fast att majoriteten av de intervjuade lärarna i vår undersökning har en positiv inställning till formativ bedömning. Våra respondenter har emellertid andra tankar om bedömningens komplexitet som kan vara intressanta att lyfta fram. Flera respondenter, oavsett ämne, menar att betyg kan ha en negativ effekt för vissa elever. Bland annat menar Ellen och Amanda, som båda undervisar i praktiska ämnen, att bedömning kan vara knäckande för elever som inte når målen och av någon anledning saknar betyg i många ämnen. Lindström (2005) presenterar olika sidor i debatten om bedömning i de estetiska ämnena, däribland Eisner som menar att många anser att barns skapande ej bör bedömas då skapandet är något individuellt som bara upphovsmannen själv kan utvärdera (Lindström, 2005:187f). Som tidigare nämnts upplever respondenter i bild och musik att betyg ibland kan kännas tungt för de elever som inte uppnår målen. Detta menar vi vara i enlighet med Eisners undersökning, där man menar att bedömning stör den skapande verksamheten. Dock är det ingen av respondenterna som anser att bedömning är ett påtvingat och onaturligt moment, eftersom deras inställning överlag är positiv till bedömning för lärande och utveckling oavsett ämne.

Svårigheter i att göra en korrekt och rättvis bedömning är ett problem som främst respondenter i de praktiska ämnena påpekar. I samtalsguide för bild (Myndigheten för skolutveckling, 2008:54) beskrivs ett perspektiv på likvärdighet och bedömning. Där nämns att strävan efter att uppfylla målen inte får gå ut över lärarens och elevens kreativitet och lärandeprocess. Strävan efter likvärdighet riskerar ibland att bli en strävan efter likhet där läroprocessen blir lidande. Då våra respondenter överlag är positivt inställda till bedömning, finns vad vi kan se inte oron över att läroprocessen skulle bli lidande. Några respondenter belyser dock bedömningens komplexitet. Vi menar att det är viktigt att bedömningen inte sätter stopp för lärares och elevers kreativitet och lärandeprocess. Detta är något att vara uppmärksam på och som kanske bedömning för lärande kan motverka.

Vad respondenterna anser om den målrelaterade bedömningen är enligt resultatet ganska spretigt. Respondenterna menar dock att det är en fördel att ha en gemensam grund med mål att sträva mot för undervisningen. En respondent uttrycker även det positiva med att det finns utrymme för läraren att själv tolka det som står i kursplanen, möjligheten finns då att vara kreativ i utformningen av lektionerna. I dagens målrelaterade bedömningssystem, finns kursplaner med betygskriterier och bedömningsgrunder som stöd för lärarens arbete med bedömning. Kursplanerna är utformade så, att de lämnar plats för lokal och professionell tolkning. På liknande vis talar Moreau (2009:8ff) om lokal pedagogisk planering. Här kopplas tolkning, beskrivning och konkretisering av de nationella målen ihop med undervisningens innehåll. Syftet är att synliggöra lärandet, vad som bedöms och förväntas av eleverna. Under 2011 kommer en ny läroplan⁵, Lgr 11, för grundskolan. Förändrade styrdokument innebär att arbetet med bedömning förmodligen kommer att ändras. I vår uppsats har vi endast utgått från de regler som är gällande idag eftersom respondenternas och vår egen erfarenhet grundar sig på den läroplan som är aktuell just nu.

En annan sida av den målrelaterade bedömningen är att målen upplevs som svårtolkade. De respondenter som undervisar i bildämnet menar att målen i kursplanerna lämnar stor tolkningsfrihet och kan vara svåra att förstå. De respondenter som är tvåämneslärare anser att kursplanerna i bild och musik är svårare att tolka än de i matematik och svenska. Svensk- och bildläraren Diana säger att ”det är lättare att förstå målen i svenska än i bild”, då hon menar att målen i bild är aningen diffusa. Att målen kan tolkas på olika sätt menar respondenterna leder till att bedömningen blir olika. Respondenternas resonemang stämmer även överens med resultaten i olika granskningsrapporter. NU 03 (Myndigheten för skolutveckling, 2007:40) visar att en del musiklärare planerar sina lektioner utefter elevens önskemål och intressen, i stället för att tolka det som står i mål och kursplan. Enligt en kvalitetsgranskning gjord av Skolverket har man olika syn på vad som krävs för ett visst betyg, vilket leder till att bedömningen inte blir likvärdig och rättvis. Detta är dock ett generellt problem i skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2006b:46). Från en granskningsrapport gjord av skolinspektionen (Sundström, 2009:5) framgår att även matematiklärare många gånger tycker att kursplanen är svår att förstå samt att den går att tolka på flera olika sätt. Många är osäkra på vilket syfte de olika delarna i kursplanen, förutom uppnåendemålen, ska tjäna. De utvärderingar och granskningar vi har lyft fram här visar att mål och kursplaner kan tolkas på olika sätt. Vi menar att resultatet från vår undersökning även visar på liknande problematik. Av vår studie framkommer dock att de respondenter som är tvåämneslärare verkar tycka att det är svårare att förstå och tolka målen i det praktiska ämnet, än i det teoretiska.

⁵ <http://www.skolverket.se/sb/d/468>
Hämtat den 2 januari 2011.

Majoriteten av våra respondenter ägnar sig åt kollegial diskussion om mål och bedömning. De tycker att det är viktigt och intressant att jämföra uppgifter och samtala om bedömning och menar att diskussionen är till stor hjälp i det egna arbetet. Enligt vår tolkning menar respondenterna att diskussionen bidrar till en mer likvärdig bedömning inom respektive ämne. I enlighet med respondenterna belyser Skolverket (2009:12) vikten av att lärare gemensamt diskuterar och tolkar målen för att underlätta arbetet och öka likvärdigheten i bedömningen. Även Colnerud & Granström (2009) lägger stor tyngd vid lärares professionella yrkesspråk. Körling betonar också hon att pedagogiska diskussioner är betydelsefulla för verksamheten, dels för arbete med bedömning men även för utformandet av de skriftliga omdömena. Enligt Körling behöver man diskutera vilket syfte bedömningen tjänar, hur vi bedömer och hur bedömningen ska utformas för att den ska främja elevens utveckling (2009:12f).

Undantagsvis finns dock respondenter som aldrig diskuterar mål och bedömning med kollegor. Av dessa är anledningarna olika till varför det förhåller sig så. Berit, som har lång yrkeserfarenhet, menar att en sådan diskussion inte är nödvändig eftersom varje lärare är unik i sitt sätt att bedöma. Diana, som är relativt nyutbildad, önskar däremot att det hade funnits en mål- och bedömningsdiskussion på hennes arbetsplats. Att hennes och Berits åsikter skiljer sig åt på denna punkt kan bero på just skillnaden i yrkeserfarenhet. Berit upplever inte att hon har behov av att diskutera bedömning med kollegor, medan det kan bli en viktig hjälp för Diana som inte har arbetat med bedömning i lika stor utsträckning. Resonemanget är dock inget vi sökt djupare svar på och därför kan vi endast spekulera kring detta. Anledningarna till de båda respondenternas svar kan vara många. Vi menar att resultat och litteratur i vår studie visar att den kollegiala diskussionen om mål och bedömning har en mestadels positiv effekt. Samtliga respondenter som diskuterar bedömning i kollegiet, vilket är alla utom två, värdesätter diskussionen och ser den som ett bra stöd i det egna bedömningsarbetet. En annan sida av myntet är dock att lärare är unika individer, som Berit påpekade. Vi menar att det är orimligt att alla lärare skulle ha en identisk bedömningssyn men genom den kollegiala diskussionen ges det möjlighet att lyfta flera perspektiv, vilket kan vara en hjälp i det egna arbetet.

En annan intressant aspekt angående diskussion och bedömning, är att lärare ibland är ensamma om sitt undervisningsämne på skolan. Ellen är ensam musiklärare på sin arbetsplats. Eftersom hon ser kollegial diskussion som ett hjälpmedel tycker hon att det är synd att den möjligheten inte finns. Istället diskuterar hon med kollegor i arbetslaget som också är ensamma i sina respektive ämnen. Enligt NU 03 (Myndighet förskolutveckling, 2007:40) är många musiklärare ensamma om sitt undervisningsämne, och vissa musiklärare pendlar även mellan olika skolor. Av dessa är det många som upplever att det kan vara svårt att hinna fördjupa kontakten och därmed involveras i samarbetet med andra ämnen. Wretman (2010:33ff) menar att man har upptäckt att de estetiska ämnena ibland inte får lika mycket tid till diskussion, och att man inte tar hänsyn till de estetiska ämnenas särart. Vi tror att detta skulle kunna bero på att lärare i praktiska ämnen ofta är ensamma om sitt ämne, likt Ellen. En naturlig följd är därför att det då blir svårare att diskutera mål och bedömning för just det ämnet. Läraren måste kanske då göra som Ellen, vara kreativ och hitta någon annan att diskutera med.

8.2 Ämneskaraktär och bedömning

Vilka aspekter respondenterna tar hänsyn till i sin bedömning, visade sig variera mycket. Två av respondenterna hänvisade direkt till kursplanens mål som det enda de tar hänsyn till. Detta är helt enligt Lpo 94, då det står att läraren ska utvärdera varje elevs kunskapsutveckling utifrån kursplanernas krav (Skolverket, 2006, 2.7§). Andra respondenter valde att specificera

vad det är de tar hänsyn till. Flera av de som undervisar i praktiska ämnen väger i bedömningen in aspekter som närvaro på lektioner, samarbetsförmåga, arbetsprocessen och sociala faktorer. Man kan här se en koppling till Korps studie (2010:143ff) om bedömning på olika gymnasieprogram. Den visade på tre förekommande modeller vid betygssättningen. I det som Korp kallar *blandad modell* vägs många olika aspekter in i bedömningen, precis som våra respondenter i de praktiska ämnena, och denna modell hade också störst genomslag på de praktiska gymnasieprogrammen.

Samtliga respondenter som undervisar i både ett praktiskt och teoretiskt ämne är överens om att de tar hänsyn till olika saker beroende på vilket ämne det är. Några poängterar att bedömning i praktiska ämnen inte är lika konkret, och därmed svårare. Tvåämnesrespondenterna anser att närvaron är viktigare i det praktiska ämnet, just för att man bedömer hela processen och därför behöver kunna följa utvecklingen från början till slut. Dessutom har respondenterna färre timmar med eleverna i bild och musik än vad de har i matematik och svenska. Ellen som undervisar i matematik och musik säger: "I musiken är det viktigare med närvaron på lektionerna, för där är det bedömning hela tiden". Detta uttalande pekar på att hon förespråkar och använder sig av formativ bedömning. Den sortens bedömning syftar nämligen enligt Black och William (Holmgren, 2010:166f) till att stimulera lärandet och att följa elevers läroprocesser. Det Ellen säger om att det är bedömning hela tiden skulle även kunna uttryckas omvänt, alltså att man sällan har bedömning i traditionella former. Lindström (2005:187f) redovisar som tidigare nämnt olika ståndpunkter i diskussionen om huruvida man ska bedöma barns konst eller inte. Som lärare i Sverige kan man inte undkomma bedömningsaspekten eftersom man har ett bedömningsuppdrag ålagt på sig. Däremot kan man göra bedömningen mindre påtaglig om man som Ellen konstant utvärderar och bedömer istället för att göra kunskapstester vid utvalda tillfällen.

Att respondenterna i de praktiska ämnena betonar betydelsen av närvaro, engagemang, samarbetsförmåga och sociala faktorer kan till viss del förstås med kursplanerna som bakgrund. Anmärkningsvärt är dock att kursplanerna inte anger närvaro som en aspekt att ta hänsyn till i bedömningen. I kursplanen för musik poängteras samspel och interaktionsförmåga upprepade gånger. Även kursplanen för bild belyser samarbete i skapandeprocesser som viktigt för bedömningen. Som vi ser det innebär detta att om läraren skall kunna avgöra huruvida eleverna uppfyller dessa mål måste eleverna vara på lektionen och interagera med varandra. Ytterligare en anledning till att närvaron särskilt framhålls av lärare i praktiska ämnen är som vi nämnt tidigare att eleverna har betydligt färre timmar i dessa ämnen jämfört med ämnen som svenska och matematik. Ju mer tid man har en elev, desto mer underlag får man till sin bedömning. Har man väldigt många elever så är vår uppfattning att det blir svårt att hinna se alla elever och få tillräckligt med bedömningsunderlag.

Respondenterna som undervisar i matematik betonar prov och diagnoser som betydelsefulla för bedömningen. I kursplanen för matematik förekommer en uppräkningslista av kvaliteter som är viktiga för bedömningen, och den första som nämns är självständighet. Detta ser vi som en motsats till kursplanerna i bild och musik där man istället betonar interaktion, samspel och kollektiva processer. Den sociala aspekten syns även i kursplanen för svenska då det står att bedömningen gäller elevers förmåga att med språkliga medel uttrycka sig individuellt och tillsammans med andra. Dock var det ingen av respondenterna i svenska som nämnde samspelet som något de väger in i sin bedömning. Florence som undervisar i musik och svenska svarade att sociala aspekter, särskilt samarbetsförmåga, är viktigare i de praktiska ämnena.

Gemensamt med respondenterna i matematik belyste respondenterna i svenska läxförhör och nationella prov som väsentliga delar i bedömningen. Vi anser att vårt resultat på denna punkt stämmer överens med Korps (2010:153ff) studie som visade att lärare på teoretiska gymnasieprogram till största delen använder sig av en kvantitativ bedömningsmodell baserad på provresultat. Vi har tidigare skrivit att även skolinspektionens granskningsrapport (Sundström, 2009:5) visade att betygssättningen i matematik till stor del bygger på summativa prov. Av granskningen framkom även att endast ett fåtal skolor lever upp till kursplanens bedömningsbeskrivning i matematik. Det var ingen av respondenterna som påtalade bedömning i matematik som något problematiskt eller svårt. Kanske beror det på att respondenternas syn på bedömning i matematik egentligen inte är helt enligt kursplanens tanke. I samtalsguiden om matematik (Myndigheten för skolutveckling, 2006a:50) fastslås det att variation i bedömningsmetoder är en förutsättning för att klara av att bedöma olika aspekter och kvaliteter av elevernas matematikkunskaper. Vi kan genom vår studie ana dessa brister på variation då respondenterna i de teoretiska ämnena talade mycket om nationella prov och diagnoser i diskussionen om bedömning.

På frågan om respondenterna själva tror att ämnets karaktär påverkar deras syn på bedömning visade resultatet att alla respondenter i praktiska ämnen trodde att det gjorde det, på något sätt. Cecilia som undervisar i matematik trodde inte att ämnets karaktär påverkade hennes bedömningssyn, men gav ingen motivering till hur hon tänkte. Samtliga tvåämneslärare menar att de väger in olika saker i olika ämnen. Respondenterna Diana och Ellen anser att bedömningen i det praktiska ämnet är svårare, särskilt när det gäller de högre betygen. De uttrycker även att det är lättare att vara snäll med sina krav för ett godkänt betyg i det praktiska ämnet, vilket kan tolkas som att dessa respondenter drar sig för att ge ett underkänt betyg. Ellen ger godkänt till de elever som kommer på lektionerna och gör det som förväntas av dem. Diana uttrycker nästan precis samma sak om bildämnet, och menar att eleverna får ett betyg om de bara gör uppgifterna och försöker så gott de kan. Även här kan ses en koppling till Korps studie (2010:150f) om betygsmodeller som visar att lärare på de praktiska programmen vill undvika att ge IG åt en elev som kommer på lektionerna och gör sitt bästa. Sådant hänsynstagande förekommer däremot inte på de teoretiska programmen.

8.3 Skriftliga omdömen

Respondenterna finner både för- och nackdelar med att skriva skriftliga omdömen. De är ense om att omdömena är ett bra komplement till betygen. Bild- och svenskläraren Diana belyser dock vikten av att de skriftliga omdömena är tydligt formulerade, annars mister de sin funktion. Ett skriftligt omdöme synliggör elevens utveckling, samt hur hon skall gå vidare. Enligt Lpo 94 ska läraren skriftligen utvärdera elevens kunskapsutveckling utifrån målen i kursplanen samt redovisa detta för elev och föräldrar (Skolverket, 2006:2.7§). I departementspromemorian betonas att de skriftliga omdömena ska kommunicera elevens utvecklingsmöjligheter under processens gång, alltså vara framtidsyftande. Bedömningen är då av formativ karaktär med syfte att stimulera eleven till fortsatt lärande (Utbildningsdepartementet, 2008:5). Vi anser att respondenternas svar om vilket syfte omdömena ska tjäna, överensstämmer med de regler och föreskrifter som vi nämnt ovan.

Utformningen av respondenternas omdömen ser mycket olika ut oberoende vilket ämne de undervisar i (se *Tabell 4*). Några sätter kryss, andra formulerar egna grundstommar som man utgår ifrån med vissa ändringar, någon skriver helt personliga omdömen och någon använder sig av matrissystem. Enligt grundskoleförordningen ska de skriftliga omdömena utformas lokalt på varje enskild skola. Där rektorn ansvarar för att de skriftliga dokumenten följer i

linje med bestämmelserna (Utbildningsdepartementet, 2008:3ff). Det lokala ansvaret för de skriftliga omdömena leder till att utformningen kan se mycket olika ut. Körling (2009:17ff) går emot grundskoleförordningen och menar att eftersom vi har nationella mål borde det också finnas en nationellt utformad mall för omdömena, så att de blir mer likvärdiga. Detta tycker vi är en intressant aspekt. Det vore spännande om det gjordes vidare forskning kring huruvida en nationell utformad mall för omdömen passar för samtliga ämnen. Med tanke på timfördelningen för de olika ämnena, och det varierande bedömningsunderlaget, tror vi att ett nationellt system skulle kunna fungera men att det på grund av ämnenas olika karaktär behövs en specifik mall för varje enskilt ämne.

Trots att våra respondenter ser fördelar med de skriftliga omdömena, lägger de ändå stor vikt vid att belysa uppdragets nackdelar. För samtliga respondenter är tidsbristen något som försvårar arbetet. Tidsbristen gör att de respondenter som har många omdömen att skriva inte hinner formulera personliga omdömen till varje elev, utan de får istället hitta ett system med grundstolpar som passar in på många elever. Amanda, Ellen och Florence har alla många omdömen att skriva och för att hinna med har de fått hitta strategier som underlättar arbetet. Florence som har flest omdömen att skriva (hela 275 st.) säger: "Jag måste ha en strategi för att hinna med alla skriftliga omdömen jag har ansvar för". Hon har alltså gjort en egen mall för de skriftliga omdömena som sparar henne värdefull tid. Att göra som Florence menar vi är helt rimligt eftersom hennes arbete med omdömena tar omkring två hela arbetsveckor (se *Tabell 4* ovan).

Vissa respondenter antyder att de skulle behöva mer tid till arbetet med skriftliga omdömen för att kunna göra ett bra arbete, samt att det är svårt att formulera individuella kommentarer till alla elever. En utvärdering om införandet av skriftliga omdömen (Skolverket, 2010) visar att många skolor brister i de skriftliga omdömena gällande formulering och sakinnehåll. Vi kan inte svara ingående på om respondenterna skriver korrekta och tydliga omdömen då vi endast granskat ett fåtal dokument från varje respondent. Men som vi tidigare har nämnt antyder emellertid hälften av våra respondenter att de på grund av tidsbrist inte hinner skriva unika omdömen till alla elever, utan formulerar grundstolpar som passar för många. Detta kan innebära att omdömena riskerar att bli opersonliga och intetsägande. Därmed menar vi att tidsbristen är en aspekt som påverkar formulering och utformning av de skriftliga omdömena negativt.

Respondenterna är inte helt eniga i uppfattningen om de skriftliga omdömenas innehåll och formulering påverkas av ämnets karaktär. Resultatet på denna fråga är närsläktad med frågan om ämnets karaktär påverkar respondenternas syn på bedömning. Eftersom skriftliga omdömen är en förlängning av bedömningen så är det logiskt att dessa frågors svarsresultat påminner om varandra. De respondenter som använder sig av matriser och kryssystem ansåg att det inte blir någon större skillnad mellan omdömen olika ämnen eftersom metoden inte lämnar utrymme åt egna formuleringar.

De respondenter som undervisar i både ett praktiskt och ett teoretiskt ämne anser att arbetet med skriftliga omdömen skiljer sig åt. I de teoretiska ämnena lägger de mer tid på att skriva omdömen. Florence, som har musik och svenska, lägger mer energi på att formulera omdömena i svenska. Hon menar att det är mer känsligt att ha brister i sitt modersmål. Ännu en gemensam åsikt bland tvåämnesrespondenter är att formulerandet av omdömen i teoretiska ämnen underlättas av att man har mer konkret information som underlag i bedömningen. Enligt intervju med Mardones Larsson (Ström, 2010) skriver lärarna oftare omdömen i matematik och svenska medan det ibland kan saknas för bild och musik. Mardones Larsson menar att detta beror på att man inte har tillräcklig kunskap om bedömning i form av skriftliga

omdömen. Att våra respondenter lägger mer tid på de skriftliga omdömena i teoretiska ämnen kan ha ett samband med det Mardones Larsson säger om brist i kunskapen om skriftliga omdömen. Hur mycket utbildning våra respondenter har fått i skriftliga omdömen har vi dock ingen vetskap om, vi kan därför endast anta att detta kan vara en anledning till osäkerhet. Wretman (2010:33ff) belyser det nya uppdraget utifrån de praktiska ämnenas perspektiv. Han menar att trots att alla ämnen är likvärdiga är det vanligt att man inte tar hänsyn till de praktiska ämnenas särart. Fortbildning och diskussioner i arbetslaget utgår ofta från de teoretiska ämnenas perspektiv. Vi anser att fortbildning och diskussioner är oerhört viktiga även i arbetet med de skriftliga omdömena.

När vi ser på svarsresultatet av våra frågor kan vi ana ett mönster där man inte tar omdömena i de praktiska ämnena på lika stort allvar. Det verkar bero på olika faktorer. Respondenterna anser som tidigare sagts att de teoretiska ämnena är mer konkreta och därför enklare att bedöma i. Det respondenterna tar hänsyn till när de skriver omdömen är i stort sett identiskt med de aspekter som är betydande i deras bedömning. Provresultat utgör i de teoretiska ämnena en viktig del för underlaget för skriftliga omdömen. I de praktiska ämnena däremot har närvaron en betydande roll i vad respondenterna tar hänsyn till både i bedömningen och i de skriftliga omdömena. Ytterligare en faktor är att respondenterna i matematik och svenska har ett större bedömningsunderlag eftersom eleverna har fler antal timmar (se *Tabell 1*) i de ämnena jämfört med bild och musik. Moreau & Wretman (2010:5) säger att lärare i praktiska ämnen ofta har en tung arbetsbörda när det kommer till bedömning. Ämnena har litet utrymme i timplanen kombinerat med ett stort antal elever att skriva omdömen till, och då måste man hitta en form som underlättar arbetsbördan. Författarna anser att ett kryss i en matris med olika nivåbeskrivningar räcker som ett skriftligt omdöme (2010:48ff). Dock kan man diskutera hur stor hjälp det skriftliga omdömet blir för eleven, om läraren måste göra en grov generalisering för att klara av uppdraget. Vi anser att det personliga i omdömena minskar i takt med generaliseringen, vilket krasst innebär att omdömena mister sin funktion som hjälp i elevens fortsatta utveckling.

9. Sammanfattning

I det här kapitlet presenterar vi ett sammandrag av det vi har kommit fram till i vår undersökning. Syftet med arbetet var att undersöka lärares syn på bedömning i praktiska respektive teoretiska ämnen, och vi har under studiens gång sett att det finns både likheter och skillnader i vad våra respondenter anser om bedömning.

Vi anser att formativ bedömning är centralt i både resultatet från vår undersökning och i några av de forskningsrön som vi har tagit del av. Undantag är de motargument för praktiska ämnen där bedömning påstås störa skapandeprocessen i verksamheten (avsnitt 4.3). Att bedöma för att motivera lärandet är dock något våra respondenter förespråkar, och bedömning har även uppmärksamats utanför skolan (avsnitt 2.2). Vi tror att samhällets intresse för bedömning och utvärdering har påverkat oss och våra respondenter till att inte ens ifrågasätta bedömning, utan istället se det som något självklart. Respondenterna reflekterar främst kring hur bedömningen ska utformas, och vad den ska användas till, inte *varför* man har bedömning. Samtliga respondenter har en positiv inställning till bedömning och ser det som något som främjar lärandet. Att bedömning tillhör läraruppdraget tror vi också kan vara en orsak till varför bedömning ses som självklart för respondenterna.

Samtidigt upplever flera respondenter, oavsett teoretiskt eller praktiskt ämne, att bedömning vissa gånger kan ha en knäckande effekt för de elever som inte når målen. Vi anser att sådan bedömning som trycker ner eleven står i direkt motsats till bedömning som utvecklar lärandet. Denna syn delar vi med Lundahl & Folke-Fichtelius (2010:9) som skriver att det krävs en medvetenhet kring bedömningens alla konsekvenser för att kunna göra en professionell bedömning. Att bedömningsuppdraget är komplext har vi nämnt tidigare, och detta belyser även våra respondenter. Men eftersom bedömning nu är en del av lärarens uppdrag anser vi att alla lärare måste reflektera över bedömningens syfte, samt även för vem bedömningen tjänar till. Med undersökningen som grund menar vi att det är viktigt att bedömningen inte sätter stopp för kreativa läroprocesser, vare sig det handlar om ett teoretiskt eller praktiskt ämne. Vi finner dock att bedömning som har ett pedagogiskt syfte, och som inte handlar om att särskilja och rangordna (avsnitt 2.2.2), kan vara till stor hjälp för elevens utveckling och fortsatta lärande.

Vidare skiljer sig respondenternas svar åt i vad de anser om mål och kursplaner. Tvåämnesrespondenterna tycker att det är svårare att förstå och tolka målen i bild och musik, än vad det är i matematik och svenska. Detta är dock inget ovanligt problem. Litteraturen (avsnitt 4) visar att många lärare oavsett ämne är osäkra på hur mål och kursplaner ska tolkas och preciseras. Både litteraturen (avsnitt 5.5) och respondenterna belyser den kollegiala diskussionen som en hjälp för tolkning och förståelse av målen. Majoriteten av respondenterna menar i enlighet med litteraturen att den gemensamma diskussionen kring mål och bedömning gör att den blir mer likvärdig, samt att diskussionen underlättar bedömningsarbetet. Eftersom det står i skollagen (avsnitt 1) att utbildningen ska vara likvärdig, tolkar vi det så att begreppet likvärdighet även gäller för bedömning, som ingår i skolans uppdrag. Med resonemang från Körling (avsnitt 5.5), samt med ord från våra respondenter i åtanke, menar vi att reflektion och kollegial diskussion kring mål och bedömning är högst väsentligt, så att alla elever får en likvärdig och stimulerande utbildning.

Studien visar även på problematiken med att vara ensam på arbetsplatsen om sitt undervisningsämne, vilket stämmer överens med resultat i NU 03 (avsnitt 4.3). Ellen som undervisar i musik, saknar ämneskollegor och får istället diskutera bedömning med kollegor

som har andra ämnen. Wretman (2010:33ff) menar även att de praktiska ämnena inte får lika stor plats i diskussionen i arbetslaget, samt att man inte tar hänsyn till de estetiska ämnenas särart. Vi anser att det Wretman säger skulle kunna bero på just det att många lärare i praktiska ämnen faktiskt är ensamma om sitt ämne. Vi tror även att detta kan påverka lärares arbete med att tolka och förstå kursmålen. Om läraren är ensam i sitt ämne kanske målen upplevs som svårare att förstå, än om man är flera lärare som försöker tolka dem tillsammans. Därför anser vi att det är viktigt att göra som våra respondenter, diskutera med någon om bedömning oavsett om man har ämneskollegor eller inte, och oavsett undervisningsämne. Vi anser att arbetet kan underlättas och förbättras genom att lärarkårens samlade kunskaper tillvaratas.

Vad gäller ämnets karaktär och dess påverkan på bedömningen visade det sig att alla respondenter med ett praktiskt ämne tror att ämnets karaktär påverkar deras bedömning, vilket är intressant. Resultatet visade att respondenterna tar hänsyn till olika aspekter i olika ämnen. Detta poängteras speciellt av de respondenter som undervisar i både ett praktiskt och ett teoretiskt ämne. Att bedömningen ser olika ut för olika ämnen kan till viss del förstås med kursplaner och timplaner som bakgrund. Anmärkningsvärt visar studien dock att närvaro, arbetsprocess och engagemang spelar en betydande roll för betyget godkänt i de praktiska ämnena, medan dessa aspekter knappt tas hänsyn till i de teoretiska ämnena där istället prov väger tungt i bedömningen. I detta avseende anser vi att vårt resultat visar på liknande tendenser som framkommit i Korps bedömningsstudie om betygsmodeller på praktiska och teoretiska gymnasieprogram (avsnitt 4.1).

Vår undersökning visar att formativ bedömning i viss mån har slagit rot hos respondenterna i bild och musik, medan mer traditionell bedömning, som summativa prov, dominerar bedömningen i matematik och svenska. Tvåämnesrespondenterna säger själva att bedömningen blir mer konkret i de teoretiska ämnena eftersom de har provresultaten att gå på. Samtidigt visar flera studier (avsnitt 2.2.2) att den formativa bedömningen har betydligt bättre verkan hos eleverna än den summativa. Den summativa bedömningen kan hämma och störa utvecklingen medan den formativa istället främjar lärandet. Vi anser att en orsak till varför respondenterna använder formativ bedömning i de praktiska ämnena kan vara att de ser processen och utvecklingen som viktigare än själva resultatet. En annan intressant iakttagelse är att respondenterna verkar vilja göra bedömningen mindre påtaglig i de praktiska ämnena, eftersom de säger sig ha konstant bedömning istället för att testa kunskaper vid ett tillfälle. Detta kan vara kopplas till tidigare resonemang (avsnitt 4.3) om bedömning i praktiska ämnen. Kanhända känner respondenterna i de praktiska ämnena att bedömning riskerar att störa skapandeprocessen, och att de därför väver in bedömningen i det dagliga arbetet. Vi anser att det är viktigt att bedömningen inte stör lärandeprocessen utan att den istället främjar elevernas utveckling.

Så till de skriftliga omdömena, vars syfte är omdiskuterat bland både respondenter och litteratur. Resultatet av vår undersökning liknar till viss del skolverkets utvärdering (avsnitt 8.3). Respondenterna är medvetna om vilket syfte de skriftliga omdömena ska tjäna. Problematiskt är dock att omdömena är mycket tidskrävande samt att flera respondenter har ett stort antal omdömen att skriva, vilket försvårar uppdraget betydligt. Mängden omdömen i kombination med tidsbrist bidrar till att respondenterna får hitta egna strategier för att minska sin arbetsbörda. Detta innebär ofta förenklade och opersonliga omdömen som endast passar elever som faller in under normen. Utifrån ett elevperspektiv vill vi hävda att detta är oacceptabelt eftersom vi anser att omdömenas personliga innehåll minskar i takt med generaliseringen. Dock anser vi utifrån ett lärarperspektiv, med intervjuresultatet som grund, att det är rimligt att utforma dokumenten på detta sätt eftersom arbetsbördan annars blir

alldeles för tung för den enskilde pedagogen. För att tillgodose dessa två motsägelsefulla aspekter föreslår vi, som även flera respondenter efterfrågar, att det i verksamheten borde finnas mer avsatt tid för lärares arbete med bedömning och skriftliga omdömen.

Studien visar också att ämnets karaktär påverkar arbetet med skriftliga omdömen till viss del. Tvåämnesrespondenterna verkar, som vi tolkar det, inte ta de skriftliga omdömena på lika stort allvar i de praktiska ämnena, då de ägnar mer tid och energi åt omdömena i de teoretiska ämnena. Vi tror att storlek på bedömningsunderlag och timfördelning mellan ämnen är faktorer som gör att skriftliga omdömen kan bli lidande i de praktiska ämnena. Studien visar även att utformningen av de skriftliga omdömena kan skilja sig markant åt. Liknande tendenser beskriver Körling (2009:17ff) som ett problem, då hon menar att det borde finnas en nationell likvärdig mall för omdömenas utformning och innehåll. Kvalitetsmässigt tror vi att detta kan vara eftersträvansvärt, och det vore intressant att undersöka närmare om det är möjligt med en sådan likvärdig mall för samtliga skriftliga omdömen. Ett dilemma som tidigare nämnts är dock att bedömningsunderlag och timfördelning ser olika ut och därför blir det problematiskt att ha en mall som gäller för alla ämnen. Moreau & Wretman (2010) belyser matriser som en likvärdig metod som även underlättar arbetsbördan. Utifrån ett lärarperspektiv förefaller ett matrissystem även enligt vår studie vara ett bra alternativ för de skriftliga omdömena då lärare slipper lägga tid på att formulera egen text. Om det här är det bästa alternativet för eleverna kan dock inte vår studie avgöra.

Så vad har vi egentligen kommit fram till angående lärares syn på bedömning i praktiska och teoretiska ämnen? Vad finns det för likheter och skillnader? Alla respondenter förespråkar bedömning på ett eller annat sätt, de ställer sig dessutom positiva till formativ bedömning. Studien visar dock att respondenterna tar hänsyn till olika bedömningsaspekter i olika ämnen. Den formativa bedömningen har i större utsträckning slagit rot hos respondenterna i bild och musik medan mer traditionell bedömning, t.ex. summativa provresultat, är vanligare i matematik och svenska. Av studien framkommer att tvåämnesrespondenterna upplever att kursmålen för bild och musik är svårare att tolka än vad de är i matematik och svenska. Dessutom finner de bedömningen mer konkret i de teoretiska ämnena då de har ett vidare bedömningsunderlag som grund samt fler lektionstimmar i dessa ämnen. Studien visar även att respondenterna är eniga om att skriftliga omdömen är ett bra betygskomplement som gör elevens kunskapsutveckling tydlig för både elever och föräldrar. Dock innebär arbetet med de skriftliga omdömena en stor arbetsbörda för samtliga respondenter. Detta leder i vissa fall till att omdömena blir förenklade och opersonliga då respondenterna har ett stort antal omdömen att skriva. Vår undersökning visar att ämnets karaktär till viss del påverkar arbetet med skriftliga omdömen. Tvåämnesrespondenterna ägnar mer tid och energi åt omdömena i de teoretiska ämnena. Vi tror att storlek på bedömningsunderlag samt ojämn timfördelning bidrar till att de skriftliga omdömena ser olika ut i olika ämnen.

9.2 Slutord

Tiden går fort och ramarna för den pedagogiska verksamheten är i ständig förändring. Åsikterna och tankarna om bedömning är många, och uppdraget förblir komplext. Att vara lärare innebär att värdera unika individers kunskaper och för det krävs en professionell och allsidig bedömning, vilket inte är en helt enkel uppgift. Det gäller att vara varsam i sin bedömning och noga reflektera över dess syfte samt vilka positiva och negativa konsekvenser bedömningen kan leda till. Vi har med utgångspunkt i resultat och litteratur förespråkat en bedömning som är ett hjälpmedel, och som främjar elevens fortsatta utveckling och lärande oavsett ämne. En bedömning som oberoende av ämneskaraktär varken har en knäckande effekt på eleverna eller hindrar den kreativa skapandeprocessen. Med pedagogiskt samarbete och gemensam diskussion om bedömning kan vi nå långt.

Käll- och litteraturförteckning

Claesson, Silwa (2006). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket – Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.

Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådet. (Rapportnummer: 2:2010). Bromma.

Holmgren, A. (2010). Lärargrupperns arbete med bedömning för lärande. I R. Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s. 165-184). Lund: Studentlitteratur AB.

Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Korp, H. (2010). Nationella prov och likvärdig betygssättning i gymnasiet. I R. Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. (s. 143-160). Lund: Studentlitteratur AB.

Körling, Anne-Marie (2009). *Vägen till skriftliga omdömen*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Lindberg, V. (2005). Bedömning i förändring. I R. Lindberg, Viveca & Lindström, Lars. (Red.). *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s. 243-254) Stockholm: HLS Förlag.

Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I R. Lindberg, Viveca & Lindström, Lars. (Red.). *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s. 11-27) Stockholm: HLS Förlag.

Lindström, L. (2005). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I R. Lindberg, Viveca & Lindström, Lars. (Red.). *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s. 159-192) Stockholm: HLS Förlag.

Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria m.fl. (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Moreau, H. & Wretman, S. (2009). I R. Sundström, Åsa (Red.). *Från planering till skriftliga omdömen – Del 1: Matematik och NO*. Stockholm: Fortbildning i Stockholm AB.

Moreau, H. & Wretman, S. (2010). I R. Sundström, Åsa (Red.) *Från planering till skriftliga omdömen – Del 2: Praktiskt- estetiska ämnen*. Stockholm: Fortbildning i Stockholm AB.

Myndighet för skolutveckling (2008). *Bild - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber Distribution.

Myndighet för skolutveckling (2006a). *Matematik - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber Distribution.

Myndighet för skolutveckling (2007). *Musik - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber Distribution.

Myndighet för skolutveckling (2006b). *Svenska - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2009). *IUP – processen, arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: skolverket.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Hämtad den 21 december 2010. (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>)

Skolverket (2010) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. Hämtat den 2 januari 2011. (<http://www.skolverket.se/sb/d/468>)

Skolverket (2000). *Nationell kursplan för grundskolan i ämnet bild*. Hämtad den 21 december 2010. (<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138>)

Skolverket (2000). *Nationell kursplan för grundskolan i ämnet matematik*. Hämtad den 21 december 2010. (<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138>)

Skolverket (2000). *Nationell kursplan för grundskolan i ämnet musik*. Hämtad den 21 december 2010. (<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138>)

Skolverket (2000). *Nationell kursplan för grundskolan i ämnet svenska*. Hämtad den 21 december 2010. (<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138>)

Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner – En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen (Rapport 340)*. Stockholm: skolverket.

Ström, A. (2010). *Stora brister i skriftliga omdömen*. Nyhetsbrev, 2/2010. Skolverket. Hämtad den 21 december 2010. (<http://www.skolverket.se/sb/d/3614/a/19425>)

Stukåt, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundström, Åsa (2009). *Från planering till skriftliga omdömen – Del 1: Matematik och NO*. Stockholm: Fortbildning i Stockholm AB.

Sundström, Åsa. (2010). *Från planering till skriftliga omdömen – Del 2: Praktiskt- estetiska ämnen*. Stockholm: Fortbildning i Stockholm AB.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2008). *Departementspromemoria – En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Stockholm: Regeringskansliet.

Utbildningsdepartementet (1994). Grundskoleförordning, SFS nr: 1994:1194 (Omtryck SFS 1997:599).

Utbildningsdepartementet (2010). Skollag SFS nr: 2010:800.

Bilaga

Intervjufrågor:

- Kön?
 - Ålder?
 - Antal år inom läraryrket?
 - Utbildning?
 - Hur många elever har ni i varje klass?
 - Hur många elever skriver ni omdömen till varje läsår?
1. Vad anser du generellt om bedömning i skolan?
 2. Vad anser du om den svenska målrelaterade bedömning vi har idag? Motivera ditt svar.
 - a) Fördelar?
 - b) Nackdelar?
 3. Diskuteras mål och bedömning med kollegor? Motivera din uppfattning så noggrant som möjligt.
 - a) Anser du att denna diskussion är värdefull? Utveckla.
 4. Vilka aspekter tar du hänsyn till i din bedömning? Utveckla.
(Tar du hänsyn till olika aspekter i olika ämnen? Frågas vid flera ämnen)
 5. Tror du att ämnets/ämnenas karaktär påverkar din syn på bedömning? Utveckla.
 6. Hur upplever du det förhållandevis nya uppdraget att skriva omdömen till varje elev i ditt ämne?
 - a) Fördelar?
 - b) Nackdelar?
 - c) Hur mycket tid går det åt till att skriva varje omdöme per termin?
 7. Tror du att ämnets karaktär kan påverka innehåll och formulering i de skriftliga omdömena? Motivera ditt svar.